Niveau(x) d'enseignement : 9 Numéro EDUQ : 9370355
Centre d'intérêt : 912

Alpha 92 : stratégies d'alphabétisation dans le mouvement associatif : [recherches en alphabétisation] / sous la direction de Jean-Paul Hautecoeur ; [produit par la Direction de la formation générale des adultes et la Direction des communications du Ministère de l'éducation du Québec et par l']Institut de l'Unesco pour l'éducation. -- Hambourg : L'Institut ; [Québec] : Le Ministère, c1992.
478 p. : ill. ; cartes ; 26 cm.

Code : 9192-0862, 28-2587. Bibliogr. à la fin des textes.

ISBN 92-820-2061-4

Vedette(s)-secondaire(s) : Hautecoeur, Jean-Paul, éd. * Québec (Province). Direction de la formation générale des adultes * Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction des communications * Institut de l'Unesco pour l'éducation

---

Descripteur(s) : Alphabétisation * Association * Analphabétisme * Education de base * Education populaire * Recherche * Développement communautaire * Femme * Jeune * Ecriture * Etude comparative * Education des adultes

Identificateur(s) de nom : Belgique * Québec (Province) * Royaume-Uni * France * Allemagne * Portugal * Espagne

---

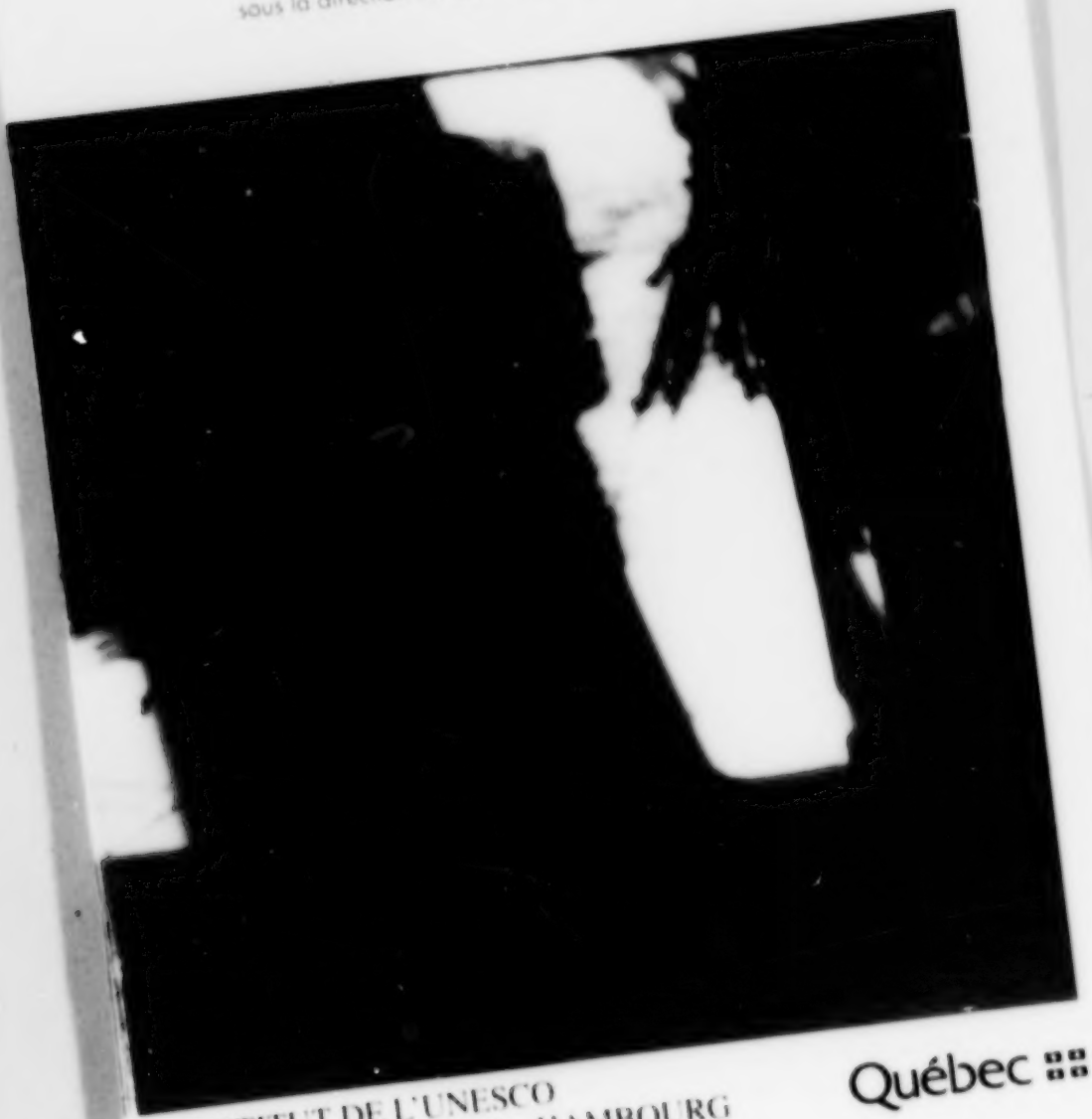
Recueil de textes réunis à l'occasion d'un séminaire international sur l'alphabétisation tenu à Namur, en Belgique, en 1991. Ces textes interrogent le mouvement associatif pour comprendre les changements survenus dans l'histoire de l'alphabétisation. Une quinzaine d'associations de différents pays ont participé à cette démarche globale de recherche-action. Elles ont fourni une documentation détaillée sur des expériences locales d'alphabétisation, impliquant une recherche participative qui aide des individus et des communautés à sortir de l'"échange inégal". Une autre fonction irremplaçable de l'action des associations est d'assumer les services de première nécessité : répondre aux urgences de communication, de représentation, de liaison. Ces associations sont de plus l'expression politique des sans-voix. Etant le soutien des activités d'éducation populaire, elles ont pour objectif de faciliter à la base les possibilités du dialogue démocratique. L'ouvrage fait connaître la recherche actuelle du mouvement associatif. Il aborde des sous-thèmes comme la formation de base et le développement autocentré, le partenariat régional dans la lutte contre l'illettrisme, des expériences d'alphabétisation, l'analphabétisation, le développement communautaire, l'animation spécialisée, l'alphabétisation des femmes, des jeunes, la maîtrise de la parole et de l'écriture, etc. Des expériences concrètes, sur le terrain, sont décrites qui viennent enrichir le débat.

Type de document :
Notice(s) connexe(s) : 9070326, 8870862, 8670517, 8470971, 8270550, 8270506, 8270262

ALPHA 92

Recherches en alphabétisation

sous la direction de Jean-Paul Hautecoeur



INSTITUT DE L'UNESCO
POUR L'ÉDUCATION – HAMBOURG

Québec

1370855

ALPHA 92

Stratégies d'alphabétisation dans le mouvement associatif

sous la direction de Jean-Paul Hautecœur

INSTITUT DE L'UNESCO
POUR L'ÉDUCATION – HAMBOURG

Québec

TABLE DES MATIÈRES

Introduction, *Jean-Paul Hautecœur* 1

Formation de base et stratégie de développement autocentré, *Pierre Georis* 11

L'importance de la formation, 14. — L'insertion sociale et professionnelle, 16. — Le parcours d'insertion, 17. — Des pratiques d'éducation populaire, 19. — L'alphabétisation, 22. — Les rapports entre associations, services publics, gouvernements, 25. — Une logique encore implicite, 29.

La construction d'un partenariat régional dans la lutte contre l'illettrisme, *André Chapotte, Françoise David* 33

Notre démarche, 35. — Contexte géographique, 36. — L'illettrisme, 41. — L'alphabétisation en province de Namur, 46. — Des synergies, 47. — Un partenariat concerté, 49. — Conclusion, 55.

L'expérience de l'Alpha Mons-Borinage, *Omer Arrijs* 61

Quel bilan ? 63. — La première époque de l'Alpha Mons-Borinage, 64. — La deuxième époque, 70. — Et maintenant ? 78. — Conclusion, 82.

L'éducation de base en Flandre : des atouts, des risques, *Gunther Gehre* 89

Introduction, 91. — Alphabétisation et éducation de base, 92. — L'éducation de base et le réseau des structures sociales, 96. — La place de l'alphabétisation dans ce réseau, 102. — L'alphabétisation dans l'éducation de base : des atouts, mais aussi des risques, 103. — Conclusion, 105.

L'analphabétisme : Quel sens ? Quelles actions ? Quels résultats ? *Jean-Paul Hautecœur* 107

Les discours sur l'analphabétisme, 109. — Les actions entreprises dans la « lutte contre l'illettrisme », 115. — Quels résultats ? 119.

Faire tomber les barrières : une action locale en éducation de base, *Blair Denwette, Lyn Tett, Maria Walker* 127

Historique du projet, 129. — Témoignage du coordinateur, 136. — Modes de formation et types de services, 144. — Principales leçons tirées du projet, 148. — Annexes, 151.

Recherche participative en alphabétisation : où en sommes-nous ? *Mary Hamilton, Roz Ivanic, David Barton* 155

Introduction, 157. — Qu'est-ce que la recherche ? 157. — Pourquoi vouloir lier recherche et pratique ? 158. — Nos actions (et d'autres), 159. — Ateliers sur la recherche, 160. — La recherche découlant de l'apprentissage, 163. — Comment lier la recherche et la pratique, 165. — Conclusion, 167.

Alphabétisation et développement communautaire dans un quartier d'habitation populaire, *Madalena Dias* 171

Le contexte social, 173. — Le projet d'action communautaire, 176. — Alphabétisation et développement, 180. — La pluralité des orientations, 184. — Les témoignages, 189.

Alphabétisation et développement dans une communauté gitane, *Olivia Oliveira, avec Sameiro Nova et Gloria Coelho* 199

L'esquisse du projet, 201. — L'étude de la communauté, 206. — La population gitane, 211. — La mise en place du projet, 217. — Des difficultés, des résultats, 229. — Pour la poursuite des actions, 235. — Conclusion, 239.

L'analphabétisme : uniquement un problème d'éducation ? *Ute Jaehn* 243

Introduction, 245. — Le travail d'alphabétisation du groupe AOB, 246. — Les difficultés de lecture et d'écriture et le milieu familial, 252. — Le développement de la personnalité, 263. — Les partenaires de l'analphabète, 265. — Changements dans les relations et la personnalité, 266. — Récapitulation-évaluation, 266.

La formation, un outil de lutte contre tout enfermement ? *Didier Andreau, Christophe Caron, Francis Gosset* 271

Introduction, 273. — L'histoire de l'AFER, 274. — L'atelier pédagogique personnalisé, 283. — Les demandeurs d'emploi longue durée, 297. — Conclusion, 301.

De l'animation spécialisée à l'alphabétisation populaire, *Louise Meunier, Mario Raymond* 305

Un plan global d'alphabétisation, 307. — Le financement de la préalphabétisation, 311. — Pratiques d'animation, 313. — Bilan, 320. — De l'action partielle à l'action globale, 323. — Perspectives d'avenir, 327.

Femmes et alphabétisation : un mouvement qui s'impose, *Elise de Coster* 331

Au fil des réalités, 333. — En fouillant l'anecdote, on élabore la théorie, 335. — La voix des femmes, 340. — Un lieu d'apprentissage, 341. — Le pouvoir entre les mains, 343. — Un besoin manifeste : la concertation, 345. — L'alphabétisation-conscientisation à La Gigogne, 348. — Un travail en constante évolution, 350.

Travailler auprès de jeunes analphabètes à la Boîte à lettres (1983-1987), *Sylvie Roy* 355

Introduction, 357. — Les jeunes, 360. — Le groupe populaire d'alphabétisation, 373. — Le groupe populaire dans son milieu, 385. — Conclusion, 393.

Appartenir à la masse et maîtriser la parole : une culture adulte, *José Luis Corzo, Julio Lancho* 397

La Maison-école Santiago Uno de Salamanque, 399. — Les racines de notre expérience : l'école de Barbiana, 401. — Le journal, 404. — Face à la culture des patrons, 407. — L'écriture collective, 410. — L'objection de conscience, 414.

Il y a un urgent besoin d'imagination : un concours d'écriture, *Francesco Azzimonti* 419

Un poème, un conte, 421. — Le CLAP, 423. — Les leçons d'un concours d'écriture, 428. — En conclusion, 438. — L'entrée des exclus dans le palais royal de l'écriture, 440.

Des tactiques d'alphabétisation dans le mouvement associatif, *Jean-Paul Hautecœur* 443

Un séminaire : entrée, sortie, 446. — Un bilan contrasté, 454. — L'alphabétisation au pluriel, 461. — Conclusion, 464.

Annexe. ***Charte pour un projet associatif***, *CIRAT* 469

INTRODUCTION

Jean-Paul Hautecœur

Ce nouvel ouvrage de la série *ALPHA — Recherches en alphabétisation* est le résultat d'un travail collectif de recherche coordonné par l'Institut de l'Unesco pour l'Éducation, à Hambourg. Il a été réalisé dans le cadre du programme de recherche-action de l'Institut sur les stratégies d'alphabétisation dans les pays industrialisés. Ce programme a pour objectifs le développement de la coopération intellectuelle internationale dans le domaine de l'alphabétisation des adultes, le soutien aux pratiques socio-éducatives expérimentales et la diffusion, dans les réseaux internationaux d'éducation, des résultats de ces travaux de recherche.

L'Année internationale de l'alphabétisation, 1990, aura marqué, pour beaucoup, la fin d'une histoire plutôt que le renouvellement d'un mandat dans la « lutte contre l'analphabétisme » ou l'« illettrisme ». Au moins la fin d'une histoire simple, pendant laquelle on avait construit ce phénomène simplifié nommé « analphabétisme fonctionnel », contre lequel on avait monté toutes sortes d'opérations offensives, curatives ou préventives.

Heureusement, l'histoire s'est complexifiée. De rumeur, la notion d'analphabétisme s'est transformée en objet multiple, à tendances contraires, expansive ou régressive. On n'arrive pas à mesurer l'analphabétisme comme on le fait pour les accidents de la route, ou même pour les échecs scolaires. L'on ne sait pas trop qui a la compétence pour le traiter. Dans certains pays, les actions multiformes d'alphabétisation ont été canalisées vers les programmes ordinaires d'éducation permanente. Dans d'autres au contraire, le champ des actions s'est élargi à de multiples partenaires.

Pour comprendre les changements survenus dans cette histoire récente sur le plan international, il était opportun d'interroger le mouvement associatif dans plusieurs régions. Des associations avaient été à l'origine des premières actions d'alphabétisation. Ce sont des associations qui occupent encore pratiquement tout le spectre des actions actuelles. Le présent ouvrage s'est construit sur les traces de l'expérience du mouvement associatif, en partant d'une histoire locale, simple à l'origine...

En 1980, à Val-Morin, au Québec, un premier séminaire international sur l'alphabétisation populaire avait aussi été l'occasion de la première publication d'**ALPHA : ALPHA 80**. En 1991, à Namur, en Belgique, un séminaire rassemblait tous les auteurs d'**ALPHA 92** sur le thème,

analogue, du mouvement associatif en alphabétisation. Mais à part la continuité de la publication et la parenté du thème, les deux événements sont tout à fait dissemblables.

En 1980, des militants volontaristes étaient rassemblés pour créer un mouvement fort, revendicatif, sur un terrain inoccupé et presque inconnu[1]. Dix ans après, l'Année internationale de l'alphabétisation montrait combien ce thème de l'alphabétisation avait « pris » dans bon nombre de pays industrialisés, tout particulièrement en Amérique du Nord. L'alphabétisation était devenue un thème idéologique « dominant », cristallisateur de consensus social, porté par de nombreuses et diverses organisations, mais aussi déjà banalisé, et dans plusieurs pays remplacé par des préoccupations plus liées au marché économique et à l'emploi, ou intégré au vaste marché des formations.

Après le temps fort que fut l'Année internationale qui a pu consacrer le travail des organisations d'alphabétisation et également révéler les orientations actuellement dominantes, mieux marquer des marginalisations, mieux révéler les crises, où en était le mouvement autonome d'alphabétisation ? Pouvait-on encore parler d'un mouvement singulier, au singulier ? Vers quoi ses fonctions expérimentales et définitoires s'étaient-elles recyclées ? Dans les différents contextes nationaux, quelle place occupaient les associations ? Quels discours tenaient-elles maintenant sur l'alphabétisation ? Avec quels partenaires s'associaient-elles ou étaient-elles prêtes à s'acoquiner ? Pourquoi, pour qui travaillaient-elles ? Avec quels moyens et pour quels résultats ?...

Ces questions sont à l'origine d'**ALPHA 92**, dont le titre est **Stratégies d'alphabétisation dans le mouvement associatif**. Une quinzaine d'associations — de Belgique, du Québec, du Royaume-Uni, de France, d'Allemagne, du Portugal et d'Espagne — ont participé à la réalisation de cet ouvrage suivant une démarche de recherche-action, conduite localement par les personnes qui conçoivent les stratégies d'action, qui les expérimentent, qui en vivent dans tous les sens du terme.

La réalisation des ouvrages de la collection **ALPHA** avait jusqu'à maintenant été faite à distance, sans que les auteurs aient l'occasion de se rencontrer. Cette fois, nous avons eu la chance de pouvoir nous réunir pendant quelques jours, pour mettre en commun les textes, dialoguer sur les expériences, confronter les principales questions locales, régionales ou nationales, et chercher comment nous pouvions tirer profit à la fois de cette rencontre, de la publication et du réseau international[2] dans laquelle elle s'inscrit. (Le dernier chapitre rend compte du séminaire de Namur. Un rapport séparé sera aussi publié dans la série des Dossiers IUE de l'Institut de l'Unesco pour l'Éducation.)

L'expérience de la rencontre, pendant l'élaboration d'un ouvrage collectif comme celui-ci, s'est avérée riche à plusieurs égards. Au collectif de la table des matières s'ajoutent de nouvelles dimensions : un groupe réel, une rétroaction dialogique sur le manuscrit, des échanges qui deviennent une synthèse, des projets bilatéraux, multilatéraux ; une fête, des connivences, des complicités durables ; la recherche de moyens plus efficaces de diffusion de la publication ainsi que d'utilisation locale ; l'appui important donné par la manifestation internationale aux hôtes de la région ; le vaste réseau de partenaires qu'il a fallu constituer pour réaliser l'événement, etc.

Au total, une trentaine d'organisations ont activement collaboré à cette démarche globale de recherche-action. La table des matières était multinationale ; la démarche d'ensemble a pu devenir internationale d'abord grâce au soutien du projet par l'Institut de l'Unesco de Hambourg, puis grâce à l'aide d'un nouveau réseau de collaborateurs qui confère une autre réalité à ce que nous avons nommé un « mouvement associatif » pour l'alphabétisation.

Un autre événement important a eu lieu après le séminaire de Namur : le séminaire international de l'Unesco sur l'alphabétisation dans les pays industrialisés, en décembre 1991, à Hambourg, qui visait à évaluer les changements survenus depuis 1986 (date du séminaire précédent) pour mieux déterminer les tendances fortes d'aujourd'hui et signaler les grands sujets de recherche à aborder dans les années à venir[1]. Quelques-uns des principaux thèmes mentionnés durant ce séminaire ont également été au centre des préoccupations à Namur. Il ne sera pas inutile de les présenter brièvement, puisqu'ils précisent le contexte sociopolitique international qui conditionne aujourd'hui le travail des associations.

Première grande observation : le sens de la notion d'alphabétisation a beaucoup changé. On emploie le mot de plus en plus souvent au pluriel (« literacies »), pour bien signifier et faire valoir la diversité des pratiques linguistiques et culturelles entre les pays, et aussi à l'intérieur de chaque pays. Deux grandes réductions sont déplorées, puisqu'elles ont minorisé la vision plus ancienne, humaniste et critique, de l'alphabétisation comme une intervention fondamentale de justice et d'équité sociale : la réduction économiste, qui tend à utiliser l'alphabétisation aux fins techniques d'amélioration des compétences de traitement de l'information dans le secteur économique, et la réduction pédagogique, qui tend à créer un secteur autonome de formation, séparé des pratiques sociales et des échanges culturels qui donnent, pour les individus, un sens local et vécu aux faits d'alphabétisation.

Par ailleurs, le mythe socialement construit de l'analphabétisme massif, créateur d'une classe montante d'analphabètes, est dénoncé au profit d'une compréhension positive des différences de pratiques culturelles et

de compétences entre individus, au profit aussi d'actions d'éducation plurielles qui mettent en valeur les notions d'échange égal, de participation, de pluralisme culturel et de droits de l'homme.

La deuxième observation concerne les politiques. Le champ de l'alphabétisation a éclaté. Les acteurs, les organisations, les secteurs d'activités engagés dans l'alphabétisation et les formations de base sont maintenant nombreux, diversifiés, en concurrence, parfois en conflits. Deux grandes tendances vont à l'encontre de la volonté générale de collaboration entre tous ces acteurs: d'une part, l'étatisation de la formation de base, qui donne lieu à un programme uniforme mais d'accessibilité universelle; d'autre part, la privatisation du marché des formations, qui a pour effet de soumettre l'alphabétisation avant tout à la loi du profit. Les deux tendances ne sont pas incompatibles. Il arrive en effet qu'Etat et entreprises soient associés dans une même opération de monopolisation idéologique et économique du nouveau marché.

Dans ces contextes, la qualité des services est mise en question; les conditions de travail des professionnels ne s'améliorent pas ou même se dégradent; la participation des usagers des services (on dit aussi les «clients») se présente au négatif sous forme de contraintes, ou même d'obligation à l'inscription et de sanction en cas d'abandon; les organisations volontaires sont marginalisées, sans autre choix souvent que l'intégration dans le programme gouvernemental, la compétivité suivant les règles du marché, la sous-traitance ou, purement et simplement, la fermeture.

De nouvelles formes de contrats doivent être imaginées entre tous les partenaires de l'alphabétisation et les Etats, dans le cadre de nouvelles politiques culturelles qui auront à préserver le pluralisme, la participation de tous les acteurs, la qualité des services, l'équité des conditions de travail et en particulier la place des petites associations locales dans ce laboratoire permanent d'éducation, mais aussi d'action communautaire et de création culturelle qu'est l'alphabétisation. (Voir, en annexe, une charte des petites et moyennes associations — **PMA** — de la communauté française de Belgique.)

Dernière observation, qui concerne particulièrement la collection **ALPHA**: sur le plan de la recherche en cours, à faire et à encourager, le séminaire de Hambourg a signalé l'importance de la recherche locale, insérée dans la pratique de l'alphabétisation (recherche-action, participative), alors que l'on a surtout commandé et soutenu la recherche institutionnelle à des fins de planification, ainsi que les enquêtes statistiques de grande échelle, à budgets prohibitifs.

Le séminaire a aussi signalé l'intérêt des recherches descriptives et compréhensives sur les pratiques quotidiennes d'échange et de communication des différents groupes sociaux dans des contextes diversifiés, ainsi

que sur les différentes actions d'alphabétisation pour lesquelles des stratégies appropriées d'évaluation doivent être mises au point.

Reflétant l'activité de cette assemblée internationale, et aussi l'actualité de la nouvelle Europe multiculturelle, le séminaire de Hambourg a recommandé que soit développée la coopération Est-Ouest et Nord-Sud en matière de recherche, d'édition et de diffusion, autant pour servir les politiques nationales que les organisations locales d'alphabétisation.

À la suite de ces constats sur le présent contexte international et des volontés exprimées d'y intervenir plus efficacement, suivant des orientations qui ne reflètent pas toujours les grandes tendances et les idéologies fortes qui déterminent les politiques nationales, les questions à l'origine d'**ALPHA 92** révèlent leur actualité. Oui, le marché des formations a absorbé beaucoup d'organisations d'alphabétisation. Oui, les politiques d'éducation ont institutionnalisé et universalisé (pas partout !) les services de formation de base pour les adultes. Oui, certains États mettent largement à contribution le secteur associatif, en améliorant parfois les conditions de travail mais en alourdissant les cahiers des charges. Alors y a-t-il encore une place, et une justification, dans ce domaine (qui varie du rétréci à l'éclaté), pour des organisations autonomes, sans but lucratif, non professionnellement patentées, et par surcroît politiquement agitées ?

ALPHA 92 cherche à répondre à cette question, que d'aucuns ont déjà écartée, la considérant comme anachronique et périmée, par la documentation détaillée sur des expériences locales d'alphabétisation. La plupart de ces expériences ont été menées par des professionnels engagés et passionnés, en collaboration avec leurs partenaires locaux, et qui sont à la recherche de l'aide institutionnelle ou privée qui leur garantira l'autonomie nécessaire à l'espace expérimental.

Voilà une première fonction qui justifie un soutien à long terme des associations : la recherche participative, à partir des conditions locales, de modalités d'alphabétisation qui aident des individus et des communautés à sortir de l'« échange inégal ». Car c'est bien globalement par l'insertion dans des réseaux ou circuits d'échange (économique, culturel, social, symbolique, etc.) qu'on peut créer les conditions favorables à une alphabétisation réelle. Joëlle Dugailly exprimait ainsi la même idée : « On est analphabète, on le devient, on le reste en dépit des cours d'alphabétisation, parce qu'on n'est pas partie prenante des circuits de participation, de communication et d'expression culturelle et sociale, politique et économique[4] » Or, créer les conditions d'une insertion réelle dans ces circuits d'échange revient chaque fois à créer une situation expérimentale, en marge des pratiques routinières de la formation. Il faut en avoir les moyens.

Une autre fonction irremplaçable, pratiquement inévitable pour les associations qui sont intégrées dans une communauté, une localité ou un

quartier, est d'assumer les services de première nécessité: répondre aux urgences. Surtout, ici, de communication, de représentation, de liaison. Les programmes de formation linguistique et d'insertion professionnelle ne répondent pas aux demandes « sociales » de survie, alors que les marges de l'exclusion s'étendent dans tous les pays. En aval et en amont des programmes de formation, et partout ailleurs que dans l'espace restreint de l'apprentissage formalisé, il y a une grande nécessité de médiation des associations « non alignées ». Or, ces services sont le plus souvent relégués dans les œuvres bénévoles ou délégués aux programmes d'emplois temporaires à très court terme. Ils sont voués pratiquement au même sort que les populations qu'ils sont censés servir: à l'exclusion.

Une troisième fonction, également incontournable, des associations qui font face quotidiennement à l'exclusion (désignée, d'après les dispositifs mis en place, par analphabétisme, illettrisme, sous-qualification, déclassement technologique, etc.) est l'expression politique des sans-voix. Cette fonction, indispensable à l'exercice d'une démocratie participative, tout particulièrement là où des conditions de vie intolérables et désespérées appellent des solutions magiques, suppose le soutien des activités d'éducation populaire qui ont pour objectif de faciliter à la base les possibilités du dialogue démocratique (un noble idéal pour l'alphabétisation!). Elle suppose aussi la création de nouveaux espaces légitimes d'expression et de négociation, difficiles à gagner sur le terrain des pouvoirs constitués. Cette ouverture à la participation politique en dehors de la structure des partis est l'un des rôles majeurs que l'on doit reconnaître aux associations qui travaillent sur ce terrain subtil de la participation, là où beaucoup de ponts ont été détruits.

L'échange symbolique, ou l'interaction culturelle / interculturelle par les voies multiples de la parole, de l'écriture, du corps, de l'image, de la musique et autres médiations technologiques, a, singulièrement, été écarté du champ laborieux de l'alphabétisation « fonctionnelle ». En créant la nouvelle classe des « analphabètes », on a aussi fétichisé le code écrit et l'utilité des pratiques scripturales. Des associations travaillent en marge du sens obligatoire de l'alphabétisation, autrement, non plus avec des « analphabètes » mais avec des exclus de tous bords (des « allographes », comme les désigne Hélène Blais[3]), et non plus pour enseigner à écrire mais pour aider à dire et à transformer ce qu'il y a de plus profond, déchirant, désirable dans une trajectoire individuelle et dans une histoire collective, en trouvant le code approprié, et en créant les occasions recherchées[4]. Cette fonction culturelle / interculturelle de l'alphabétisation est assumée presque exclusivement par des PMA, mais elle est rarement reconnue et soutenue comme activité d'alphabétisation.

Le présent ouvrage a pour but de mieux faire connaître la recherche actuelle du mouvement associatif, singularisée dans les principales fonctions que nous venons d'énumérer. Ont aidé à le réaliser, outre les auteurs

et leurs associations, le Service d'alphabétisation du ministère de l'Éducation du Québec, la Direction des communications du même ministère, la coordination Lire et écrire de la Communauté française de Belgique, le Commissariat général aux relations internationales de la Communauté française de Belgique, la coordination Lire et écrire de Namur, la Fondation Roi Baudouin, le Secrétariat national à l'alphabétisation du gouvernement canadien, le Service de l'éducation permanente du ministère de l'Éducation espagnol et l'Institut de l'Unesco pour l'Éducation.

ALPHA 92 s'inscrit dans le plan de recherche-action de l'Institut de l'Unesco pour l'Éducation sur *les stratégies d'alphabétisation dans les pays industrialisés*. Le volume fait partie de la collection *ALPHA — Recherches en alphabétisation*, coéditée par le ministère de l'Éducation du Québec et l'Institut de l'Unesco pour la version originale française (traduction en anglais et en espagnol). La recherche s'inscrit dans le plan d'activités du Réseau international des spécialistes en alphabétisation, coordonné par l'Institut de l'Unesco pour l'Éducation, à Hambourg.

NOTES

1. *ALPHA 80 — Compte-rendu du Séminaire sur l'alphabétisation populaire*, par Jean-Paul Hautecœur, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, 1980.

2. Il s'agit du Réseau international des spécialistes en alphabétisation, coordonné par l'Institut de l'Unesco pour l'Éducation, dans lequel s'inscrivent ces recherches sur les stratégies d'alphabétisation dans les pays industrialisés.

3. *Dossiers IUE, International Seminar on Adult Literacy in Industrialized Countries: The Future of Literacy and the Literacy of the Future*, Hambourg, Institut de l'Unesco pour l'Éducation, 1992.

4. Joëlle Dugailly, *De l'Alpha... à l'Oméga. La pratique du chef d'œuvre en formation d'adultes*, Bruxelles, Collectif d'alphabétisation, 1991.

5. Hélène Blais, *Sur les chemins alligraphes. Pour une vision renouvelée de l'analphabétisme et de l'alphabétisation*, Montréal, 1992 (inédit).

6. Armand Gatti, «Mon théâtre, mes films, qu'est-ce que c'est?», *Le Monde diplomatique*, février 1992; Alain Bellet, «La riposte des exclus», *Le Monde diplomatique*, décembre 1991.

FORMATION DE BASE ET STRATÉGIE DE DÉVELOPPEMENT AUTOCENTRÉ

Pierre Georis
Centre d'information
et d'éducation populaire
Bruxelles, Belgique

Le texte qui suit s'appuie sur diverses expériences de travail réalisées en Wallonie (en Belgique) dans le secteur des activités d'insertion professionnelle pour des publics en difficulté.

La lecture des diverses monographies portant sur l'alphabétisation dans le secteur associatif provenant d'autres pays que la Belgique est convaincante: il y a réellement de nombreuses similitudes dans les expériences et les difficultés vécues. Aussi, bien que l'expérience qui fonde ce texte soit géographiquement située, il semble possible de construire un exposé dont l'essentiel est transversal à l'ensemble des situations concrètes recensées dans le présent ouvrage.

Un postulat cependant oriente le raisonnement qui va suivre: il importe d'avancer sur nos terrains propres avec des images-guides positives. Ce n'est pas innocent, et s'explique par le lieu d'où je parle.

La Wallonie, dont je viens, est une terre de vieille industrialisation, de grosses entreprises, de métiers très durs, qui ont abîmé la santé de nos parents et en ont tué plusieurs. Les conflits sociaux y ont été souvent très durs. La crise a elle aussi frappé très durement: des sous-régions entières sont véritablement sinistrées. Des années durant, l'actualité des Wallons a été la longue complainte des fermetures d'entreprises. Pendant 20 ans, l'essentiel du discours que les Wallons ont tenu sur eux-mêmes a été un discours de crise. Son avantage a été de repérer de façon de plus en plus fine les causes de ce qui nous arrivait. Il y avait donc aussi, en germe, des propositions de «sortie de crise». Mais son grand inconvénient a été de véhiculer aussi une connotation de «déclin», et donc d'engendrer chez les Wallons une image très pessimiste d'eux-mêmes et de leur avenir.

Le discours de crise est toujours là, et bien là. Mais s'installe petit à petit à ses côtés un discours sur le (re)développement. C'est un changement de point de vue assez radical, dont on est loin, bien loin, d'avoir encore repéré toutes les conséquences. Mais si l'on se dit que le «moral des troupes» est un facteur décisif pour la victoire, de toute évidence parler et entendre parler de «développement» est plus stimulant que d'entendre parler de «crise» et (éventuellement) de «résistance» (au déclin).

Aussi, l'hypothèse qui soutiendra le texte peut-elle se formuler ainsi : *la logique des nouvelles formes d'aide sociale (au rang desquelles il y a l'alphabétisation) est aussi une logique de développement économique*.

Ainsi formulée, cette hypothèse nous entraîne d'emblée sur le terrain « emploi-formation-insertion ».

UN QUASI-CONSENSUS À PROPOS DE L'IMPORTANCE DE LA FORMATION

Un des faits marquants dans la gestion de la crise durant les années 1980 a été la permanence du débat « formation-emploi ». Le mot clé de ce débat a sans conteste été celui d'« insertion », auquel on a le plus souvent joint le double qualificatif « sociale et professionnelle ». L'alphabétisation est au cœur de ce débat, dont je voudrais brièvement discuter les termes.

C'est pour l'essentiel un constat statistique qui a fondé ce quasi-consensus. Globalement en effet, la probabilité d'être chômeur de longue durée diminue en fonction de l'élévation du diplôme. Si l'on peut adhérer à cela, il faut cependant pondérer une politique de l'emploi qui se limiterait à être politique de formation par les remarques de différents observateurs[1]. C'est en tout cas une erreur de croire qu'il y aurait un lien automatique entre la formation et l'emploi.

Certes, le jeune qui quitte l'école tôt et qui devient ouvrier n'a guère de perspective ouverte, à fortiori s'il est de sexe féminin. Mais son chômage est-il dû au fait que son niveau de formation est bas, au fait que les emplois ouvriers ont été réduits massivement, ou au fait encore que les emplois ouvriers sont occupés prioritairement par des adultes et qu'ils ne deviennent disponibles qu'au compte-gouttes, au fur et à mesure des départs à la retraite ? Ou, s'il s'agit d'une femme, au fait que les emplois ouvriers sont occupés prioritairement par les hommes ? Ou est-il dû au fait que le jeune a la malchance d'appartenir à une classe d'âge fort nombreuse ? Ou ? Ou ?...

Toute analyse du chômage tend à conduire à la prudence : de très nombreux facteurs s'interpénètrent. Aussi, s'il est vrai qu'un surcroît de formation protège relativement mieux du chômage, il serait erroné de croire que la crise de l'emploi pourrait se résoudre exclusivement par la formation : à augmenter le niveau de formation de chaque citoyen, on n'a pas encore créé un seul emploi nouveau (sauf peut-être, de façon marginale, pour les formateurs). En réalité, l'effet essentiel consiste en une amélioration des compétitivités individuelles : à volume global d'emploi inchangé, un plus compétitif prend la place d'un moins compétitif.

La liaison formation-emploi ne va pas «de soi». À l'appui de ce constat, il en est d'autres:

— En moyenne, pas plus d'un travailleur sur deux occupe encore, quinze ans après son entrée dans la vie active, le métier pour lequel il a été formé[2].

— On pourrait fort bien renverser les propositions initiales et constater qu'en réalité, *il n'y a jamais eu dans l'Histoire un niveau moyen de formation aussi élevé qu'aujourd'hui*. On pourrait déduire de ce constat une proposition exactement inverse à celle que l'on entend habituellement: c'est parce que les gens sont trop formés (et ont des exigences trop grandes vis-à-vis du marché de l'emploi) qu'il y a crise de l'emploi. Cette argumentation renversée, que nous nous garderons bien de prendre à notre compte, a (par son aspect provocant) une valeur heuristique importante: elle montre que c'est erreur que d'organiser une analyse de société à partir d'un simple lien de cause à effet.

— On risque de s'engager dans une voie sans issue: vouloir à toute force accrocher le «wagon» de la formation à la «locomotive» de l'emploi.

On imaginera donc demander aux employeurs: quels sont les emplois de demain et quelles formations sont nécessaires? Exercice difficile à faire à moyen terme.

Si de telles tentatives ont déjà été faites, elles n'ont de valeur qu'à très court terme (les employeurs peuvent dire qui ils comptent engager lorsqu'un poste s'ouvre, mais ils n'ont pas le temps d'attendre alors que telle ou telle personne se forme, par exemple durant trois ans. Ils n'ont aucune idée des postes qui seront disponibles dans cinq ou dix ans. Or, si l'on veut planifier un enseignement «en rapport avec les besoins de l'économie», c'est à cette échelle qu'il faut réfléchir. En réalité, la mission est impossible. Il ne reste plus que l'«orientation-bateau»: il faut se former aux nouvelles technologies. L'individu, quant à lui, n'a plus qu'à collectionner les diplômes et les certificats les plus divers, au cas où...

En d'autres termes, s'il y a bien — du point de vue des individus — un lien entre la formation et l'emploi, une politique de formation qui à elle seule tiendrait lieu de politique de l'emploi pourrait ne consister qu'à organiser des phénomènes de «vases communicants» dans le marché de l'emploi.

Si le lien formation-emploi est pertinent du point de vue de la micro-économie (celui de l'individu), il est nettement plus difficile à établir sur le plan macro-économique. (Cela ne veut naturellement pas dire que la hausse des niveaux de formation n'a pas d'impact macro-économique. Au contraire, elle est quasiment une condition pour «rester dans la course» des technologies. Mais c'est tout simplement qu'au niveau macro-économique, le lien formation-emploi n'a pas de caractère d'automaticité; la formation ne va pas automatiquement créer de l'emploi pour tous les chômeurs.)

L'OBJECTIF DOMINANT QUE L'ON FIXE À LA FORMATION DES DEMANDEURS D'EMPLOI EST L'«INSERTION SOCIALE ET PROFESSIONNELLE»

Lorsque l'on parle d'«insertion», on accole au mot: «sociale *et* professionnelle». Il y a lieu de s'interroger sur ce lien, car il a plus valeur de postulat qu'il ne serait le résultat d'une démonstration. Au moins, peut-on justifier la liaison:

— Avoir un emploi, c'est participer à une production. C'est aussi, en contrepartie, obtenir un revenu qui permet de consommer. L'insertion comme producteur a pour corollaire l'insertion comme consommateur.

— Mais l'emploi a aussi une série d'autres fonctions qui sont indispensables à l'équilibre psychologique: l'emploi impose une structure temporelle aux individus, un rythme de vie; il permet de créer des contacts sociaux en dehors de la famille et facilite les échanges d'expériences entre individus; il rattache l'individu à des projets et des buts qui le transcendent (qui dépassent ses visées propres); il définit le statut social et l'identité des individus; il force à l'action[1].

L'emploi remplit ainsi à lui seul tellement de fonctions à la fois qu'il semble difficile d'imaginer qu'un ménage puisse être réputé «inséré socialement» sans qu'un de ses membres au moins ne soit inséré professionnellement.

Nous sommes cependant dans une société en évolution; les points de repère changent: *il n'est pas à exclure que toutes les fonctions de l'emploi puissent être remplies d'une autre façon que par l'emploi*. Il n'empêche que, faute de propositions autres que théoriques, on s'en tiendra à la thèse: il n'y a pas aujourd'hui de meilleure insertion sociale que l'insertion professionnelle. L'exclusion est le résultat de nombreuses causes, qui en outre interagissent les unes avec les autres: problèmes d'emploi, de formation, de revenus, problèmes familiaux, etc.

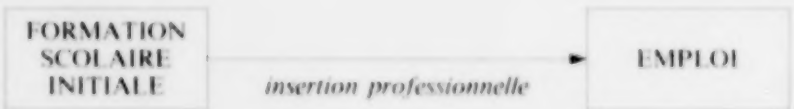
L'idéal serait de pouvoir tenir compte de tous les aspects à la fois. Mais devant la pauvreté, chaque agent est un peu comme ce photographe auquel on demande de prendre une (et une seule) photo représentative de la grand-place d'une ville ancienne. Plusieurs possibilités s'offrent à lui: prendre une photo à partir de chacune des rues qui débouchent sur la place; essayer d'avoir à la fois l'église et l'hôtel de ville, ne photographier que la façade de l'hôtel de ville, ou un détail seulement de la façade, ou encore louer un hélicoptère pour prendre une vue aérienne. Chacune de ces photos sera vraie, mais quelle que soit la photo que l'on prenne, il y aura des aspects de la place qui ne seront pas pris en considération!

Devant la pauvreté, nous sommes comme ce photographe: nous devons choisir un point de vue. Lorsque des agents parlent d'insertion sociale et professionnelle, c'est un peu comme s'ils braquaient les projecteurs sur «emploi». Apparaissent aussi dans la lumière deux éléments qui en sont proches: formation et revenus. Mais le reste sera dans l'ombre.

C'est à ce point de vue qu'adhère le présent texte.

LE PARCOURS D'INSERTION

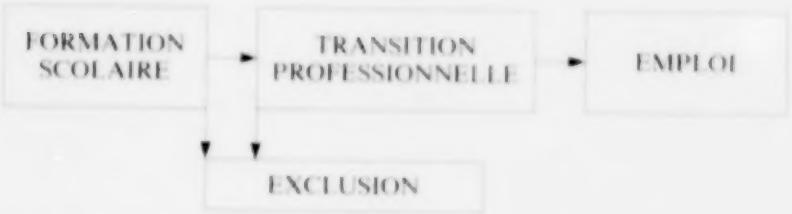
Notre société a une représentation précise du parcours d'insertion qu'elle tient pour idéal: quand l'individu termine sa formation scolaire initiale, il trouve un emploi. Il trouve une place dans la hiérarchie, qui correspond au niveau de formation atteint dans la hiérarchie scolaire. C'est un peu comme si la société était composée de deux «espaces», l'insertion professionnelle désignant le trajet d'un individu d'un espace à l'autre.



Une des manifestations de la crise est l'écart de plus en plus grand entre le nombre de demandeurs d'emplois normaux et l'offre réelle d'emplois. Cet écart engendre à son tour différents phénomènes, dont une tendance pour le jeune à ne pas trouver rapidement un emploi normal à la sortie de l'école, ou pour celui qui perd un emploi, à ne pas en retrouver facilement un autre. Un troisième espace s'intercale ainsi entre les deux premiers. On le nomme *la transition professionnelle*. C'est un espace «ni école, ni emploi»: on fait un petit travail quelques mois; on retourne en formation quelques semaines; on chôme; on a un travail à temps partiel alors qu'on le souhaiterait à temps plein; on a un mi-temps travail et un mi-temps formation. *La transition professionnelle, c'est tout ce qui n'est pas emploi normal mais qui permet de croire que toutes les portes qui*

donnent accès à un emploi normal ne sont pas verrouillées. Cette situation ne se limite pas à la primo-insertion (l'insertion qui se joue immédiatement après la scolarité), mais se répète plusieurs fois durant la vie d'un individu[4].

Une telle définition de la transition professionnelle laisse entendre que des portes peuvent être verrouillées. Le schéma doit être complété d'un quatrième espace, celui de l'exclusion, qui rassemble tous les individus ne réussissant pas à suivre un des itinéraires vers l'emploi, qu'il soit direct (de la formation initiale à l'emploi) ou indirect (à travers la transition professionnelle).



A mon sens (mais c'est un point de vue qui ne fait pas l'unanimité), l'espace des exclusions n'est pas homogène. Il regroupe trois populations:

a) Celle que l'on a pris l'habitude de nommer le «noyau dur de la pauvreté». Jadis appelé «sous-prolétariat», on le désigne assez couramment aujourd'hui du nom de «quart monde». Contrairement au prolétariat classique, le sous-prolétariat n'est pas parvenu à s'insérer dans la production, sauf de façon très ponctuelle, fort discontinue. Cela entraîne deux effets: la faiblesse des revenus (pauvreté) et la non-insertion dans les structures de défense collective des salariés.

b) De nombreux jeunes rejoignent la sphère de l'exclusion, alors que leurs parents peuvent être (ou avoir été) intégrés dans la production. Ce sont essentiellement des jeunes qui abandonnent la formation initiale sans diplôme. Jadis, ils auraient toujours pu trouver un emploi de manœuvre quelque part aujourd'hui, ils se retrouvent très démunis. Comme ils n'ont pas droit à l'allocation de chômage, leur situation est vraiment très difficile s'ils sont en conflit avec leurs parents.

c) Enfin, une série de personnes basculent de la transition professionnelle vers l'exclusion. On peut en effet être exclu du droit à l'allocation de chômage, ou être chômeur depuis si longtemps qu'il serait malvenu d'encore considérer ce statut comme de « transition » vers une profession.

On observe donc que l'espace de l'exclusion n'est pas culturellement homogène, même si on peut définir toutes les situations à partir d'un mécanisme économique: la culture quart monde n'est pas la même que celle d'un jeune qui n'a jamais travaillé ou celle de quelqu'un qui a pu jadis travailler dans un cadre normal. Les deux dernières situations relèvent de ce qu'on nomme souvent « les nouvelles pauvretés ». Pour l'action, il est très important de comprendre cela: un train de mesures peut être efficace pour une partie des exclus, sans l'être pour les autres!

Ce développement induit deux orientations pour l'action:

a) Aide à l'enfant et à la famille, particulièrement en milieux populaires (écoles de devoirs, centres d'expression et de créativité, bibliothèques de rue, etc.), pour éviter le « basculement » de la formation initiale vers l'exclusion.

b) Aide aux personnes faiblement formées qui se retrouvent sans emploi:

— soit en gérant le plus efficacement possible la phase de transition professionnelle pour leur permettre l'accès à l'emploi;

— soit, lorsqu'elles se trouvent dans l'espace de l'exclusion, en prenant les mesures nécessaires pour qu'elles n'y soient pas confinées et qu'elles puissent au moins accéder à l'espace de la transition professionnelle (sinon accéder immédiatement à l'emploi)[7].

DES PRATIQUES D'ÉDUCATION POPULAIRE

Mais, nous l'avons vu, *la formation ne trouve pas son sens exclusivement par l'emploi. Il est justifié de séparer les objectifs de formation des objectifs d'emploi.* Une politique de formation vise à trouver un équilibre délicat entre la réalisation des individus et l'apprentissage de tout ce qui est nécessaire pour la vie en commun: la formation au sens strict (il y a effectivement des choses à connaître) et des aspects plus éducatifs permettant à l'individu d'être citoyen, c'est-à-dire de comprendre sa société et d'avoir les moyens d'y agir. Ainsi la démarche pédagogique est-elle un projet philosophique et éthique avant d'être un projet scientifique. On ne peut à son égard échapper à un débat sur les valeurs: quelles sont ces choses qu'il faut transmettre? Quel est l'état dans lequel devrait idéalement se trouver l'élève ou le stagiaire en formation à la fin de son parcours?

De façon générale, on peut estimer qu'il y a un consensus entre nos expériences dans le mouvement associatif pour affirmer des valeurs éthiques de type démocratique. Un « certain niveau » d'éducation : la formation est un droit, qui doit être identique pour tous les citoyens. Ceux qui n'y ont pas accédé dans le cadre de la scolarité doivent pouvoir utiliser durant leur vie d'autres occasions. Ce droit à la formation est conçu de manière globale, c'est-à-dire qu'il s'intéresse à la personne tout entière. De ce point de vue, on est aux antipodes d'un projet qui, estimant qu'un ouvrier assis à une chaîne et répétant huit heures par jour le même geste est « inséré », se limiterait au dressage des individus à l'exécution docile de ce seul geste. Les objectifs que nous fixons à la formation débordent largement ce dressage. Ils parlent de tout autre chose.

Ce consensus, pour faire bref, on peut dire que c'est celui qui anime le secteur que l'on désigne comme le secteur de l'éducation populaire (ou, parfois, de l'éducation permanente). L'alphabétisation s'inscrit pleinement dans cet esprit. Il est sans doute intéressant de reexpliquer ce concept riche, mais en définitive assez mal connu. On montrera ensuite que, complémentairement, l'alphabétisation occupe une fonction stratégique dans une politique régionale visant à l'insertion professionnelle des personnes en difficulté et, plus généralement, pour la définition collective d'une nouvelle politique de développement.

Le concept d'éducation populaire recouvre une grande diversité de pratiques de nature éducative ou d'action collective menées avec les publics populaires et sous-tendues par une éthique. Reprenons chacun de ces éléments :

a) Au départ, il y a un principe éthique, qu'il faut énoncer comme tel. Le mouvement ouvrier est une démarche volontaire de refus d'une fatalité qui fait des classes populaires en général une population exploitée et exclue de la citoyenneté active (de la possibilité de participer à la décision publique).

b) Il y a plusieurs façons de mener cette lutte qui peuvent être tout à fait complémentaires. Par exemple, l'action législative de pression politiques ou l'expression publique d'un groupe de pression. L'éducation populaire a la particularité d'être une action qui s'adresse directement aux milieux populaires eux-mêmes. A ce titre, elle est autre chose que l'action du parti ou du groupe de pression (comme l'action de telle association qui s'exprimera régulièrement au nom des consommateurs en se fondant sur les résultats d'enquêtes menées par des techniciens, mais sans avoir organisé de groupe de consommateurs). Si l'éducation populaire devient action de groupe de pression, ce sera comme résultat d'un travail avec des groupes dont on aura formulé publiquement l'expression.

De façon générale, on peut estimer qu'il y a un consensus entre nos expériences dans le mouvement associatif pour affirmer des valeurs éthiques de type démocratique. Un «certain niveau» d'éducation: la formation est un *droit*, qui doit être identique pour tous les citoyens. Ceux qui n'y ont pas accédé dans le cadre de la scolarité doivent pouvoir utiliser durant leur vie d'autres occasions. Ce droit à la formation est conçu de manière globale, c'est-à-dire qu'il s'intéresse à la personne tout entière. De ce point de vue, on est aux antipodes d'un projet qui, estimant qu'un ouvrier assis à une chaîne et répétant huit heures par jour le même geste est «inséré», se limiterait au dressage des individus à l'exécution docile de ce seul geste. Les objectifs que nous fixons à la formation débordent largement ce dressage. Ils parlent de tout autre chose[6].

Ce consensus, pour faire bref, on peut dire que c'est celui qui anime le secteur que l'on désigne comme le secteur de l'éducation populaire (ou, parfois, de l'éducation permanente). L'alphabétisation s'inscrit pleinement dans cet esprit. Il est sans doute intéressant de réexpliquer ce concept riche, mais en définitive assez mal connu. On montrera ensuite que, complémentairement, l'alphabétisation occupe une fonction stratégique dans une politique régionale visant à l'insertion professionnelle des personnes en difficulté et, plus généralement, pour la définition collective d'une nouvelle politique de développement.

Le concept d'éducation populaire recouvre une grande diversité de pratiques de nature éducative ou d'action collective menées avec les publics populaires et sous-tendues par une éthique. Reprenons chacun de ces éléments:

a) Au départ, il y a un principe éthique, qu'il faut énoncer comme tel. Le mouvement ouvrier est une démarche volontaire de refus d'une fatalité qui fait des classes populaires en général une population exploitée et exclue de la citoyenneté active (de la possibilité de participer à la décision publique).

b) Il y a plusieurs façons de mener cette lutte qui peuvent être tout à fait complémentaires. Par exemple, l'action législative de partis politiques ou l'expression publique d'un groupe de pression. L'éducation populaire a la particularité d'être une action qui s'adresse directement aux milieux populaires eux-mêmes. A ce titre, elle est autre chose que l'action du parti ou du groupe de pression (comme l'action de telle association qui s'exprimera régulièrement au nom des consommateurs en se fondant sur les résultats d'enquêtes menées par des techniciens, mais sans avoir organisé de groupe de consommateurs). Si l'éducation populaire devient action de groupe de pression, ce sera comme résultat d'un travail avec des groupes dont on aura formulé publiquement l'expression.

c) Les pratiques d'éducation populaire sont, d'une part, de nature éducative ou pédagogique et, d'autre part, d'action collective. La grande caractéristique est le refus d'un contenu «plaqué», défini uniquement à l'extérieur des personnes intéressées. Il importe d'abord de permettre à l'individu d'avoir l'intelligence, la compréhension de sa propre expérience. A cet égard, l'individu a des problèmes précis dans une situation précise; il n'entreprend une démarche de formation que s'il est assuré de trouver réponse à ses problèmes. Le travail d'éducation populaire se fait ainsi à plusieurs niveaux: il y a l'«accroche», souvent très longue, qui nécessite la connaissance du milieu de vie (l'entreprise, le quartier, l'hôpital, etc.), repérage des problèmes concrets qui se posent aux gens, formulation d'une réponse possible à ces problèmes, vérification de ce que «l'offre» correspond bien à la «demande», aménagements éventuels.

Dans l'entreprise, le travail d'éducation populaire peut concerner, par exemple, un criant problème de sécurité; dans une cité de logements sociaux, on peut travailler à partir du coût des charges locatives; dans un quartier, ce peut être l'installation d'un feu rouge devant l'école; avec des jeunes sans travail et sans qualification, l'«accroche» sera un revenu procuré par un travail en atelier.

Les problèmes que les gens ont sont généralement vécus de façon individuelle. *Une des particularités de l'éducation populaire sera de mettre en œuvre une réponse collective, et donc de faire se rencontrer des gens qui vivent les mêmes problèmes.*

d) L'action des mouvements d'éducation populaire ne se limite cependant pas à cette «accroche», même s'il y a progrès dans le fait de réussir à créer une solidarité immédiate entre des individus qui ne réfléchissent pas spontanément sous un angle collectif.

En effet, se limiter à cette «accroche», ce peut être, dans certains cas, réussir une belle action de type «corporatiste». Respecter le principe éthique qui sous-tend l'éducation populaire, c'est un défi: *il est aussi possible de s'investir dans des actions de solidarité au profit d'autres personnes sans revendiquer d'en obtenir un avantage immédiat pour soi-même ou ses proches. Cela nécessite la perception par les personnes que la société dans laquelle elles vivent est en état de définir et de construire un projet de développement, et qu'elles peuvent y prendre une part active (être les citoyens de leur société).* Un tel projet dépasse les compétences individuelles, mais chacun doit pouvoir y trouver sa place.

C'et aspect du travail d'éducation populaire s'appuie généralement sur des dispositifs de formation plus construits, même si l'aspect contractuel reste bien présent entre les parties (on peut négocier des aménagements par rapport à l'offre)'.

Avoir une stratégie d'éducation populaire, c'est donc travailler à faire s'emboîter des actions d'« accroche » et des actions de formation ou de solidarité plus larges, auprès de différents publics, et c'est aussi travailler à ce que les différents publics puissent trouver des terrains de rencontre. *C'est un grand enjeu.*

— Dans le syndicat, lutter contre la société duale, créer des solidarités, ce sera avoir une action avec les travailleurs qui fasse en sorte que ceux-ci ne s'enferment pas dans des revendications de nature purement corporatiste, dont l'effet peut être parfois de renforcer l'exclusion.

— Mais il est vrai aussi qu'on n'est jamais aussi bien défendu que par soi-même. Dans une série de situations, c'est l'action de groupes particuliers qui a « forcé la main » du mouvement majoritaire (si les femmes ne s'étaient pas organisées en groupes, le mouvement ouvrier aurait été moins stimulé à relayer leurs revendications contre la discrimination). La meilleure avancée possible pour le quart monde est la prise en charge de ses revendications par les organisations du mouvement ouvrier. Mais une telle prise en charge a besoin d'être « stimulée » régulièrement par les actions des « groupes quart monde » eux-mêmes.

— Il est indispensable, enfin, de trouver des terrains de rencontre. Diverses expériences laissent croire que ce n'est pas vain. Par exemple, en Belgique, des coordinations gaz-électricité ont réussi à organiser, à partir du problème précis de l'interruption de la fourniture d'énergie et d'électricité en hiver aux « mauvais payeurs », une convergence entre des allocataires sociaux, des travailleurs sociaux, des travailleurs du secteur gaz-électricité. C'est un peu le même principe, élargi, qui fait l'objet, en Wallonie, des « Forums de lutte contre la pauvreté ». Les moments où ont lieu ces convergences sont des moments particulièrement « forts », même s'ils ne sont que ponctuels.

L'alphabétisation est bien une action qui relève de l'éducation populaire, en ce sens qu'elle s'adresse à des citoyens de milieux populaires, qu'elle traite un problème collectivement plutôt qu'individuellement, qu'elle ne se limite pas en réalité à un apprentissage mécanique, que l'existence même de tels groupes constitue aussi une (impressionnante) force d'interpellation du corps social, qu'elle force à une série de décloisonnements entre des secteurs qui parfois ne se rencontraient pas antérieurement (l'aide sociale, l'éducation permanente, divers représentants des pouvoirs publics, voire des représentants du monde économique)'.

L'ALPHABÉTISATION EST UNE PIÈCE INDISPENSABLE D'UN PUZZLE COMPLEXE OU COMMENT DÉFINIR L'ALPHABÉTISATION DANS UNE STRATÉGIE DE DÉVELOPPEMENT?

Au fil de notre histoire récente, une série de programmes de formation ont été mis sur pied à l'intention des travailleurs sans emploi. On peut constater une évolution en étapes (chaque nouvelle étape n'annulant pas les programmes des étapes précédentes, il y a eu superposition du nouveau à l'ancien, qui a débouché sur un degré élevé de complexité; la complexité cependant n'est pas un vrai problème dès lors qu'il s'avère qu'il y a complémentarité plutôt que concurrence).

Décrivons les étapes de cette évolution, qui pourraient très bien s'appliquer à plusieurs pays industrialisés:

1) À une époque où le chômage n'était pas très important, il s'agissait d'utiliser les services publics de formations professionnelles pour chômeurs afin d'ajuster les compétences des demandeurs d'emploi à l'offre. Cela réussissait bien et a contribué à la diffusion de l'idée selon laquelle «une bonne formation égale un bon emploi», ou encore: «pour avoir un emploi, je dois me former». Le lien formation-emploi s'ancre dans l'opinion publique.

2) La seconde étape est celle du début de la crise. Les chômeurs, pénétrés de l'idée «la formation sera le passeport automatique vers un emploi», se pressent vers un nombre de postes de formation qui reste peu élevé. Haussant progressivement leurs critères d'accès, et écrémant donc en quelque sorte «l'élite» de leur public potentiel, les formations professionnelles continuent naturellement à pouvoir se prévaloir du taux élevé de placement de leurs stagiaires. Tous les autres, et ils sont nombreux, n'ont accès à aucun programme de formation. Cela incite le secteur des associations privées d'éducation en milieux populaires à investir le terrain avec des groupes qu'on a appelés (en culture francophone) de «mise à niveau des connaissances». Il s'agit d'organiser des cours de calcul, de langue maternelle, d'initiation à l'actualité et la vie sociale, à partir des préoccupations quotidiennes et des expériences vécues par les adultes en formation. C'est grosso modo cette mouvance qui est également à l'origine des nouvelles initiatives d'alphabétisation.

3) À peu près simultanément, on a vu se multiplier sous des formes diverses des «formations finalisées», c'est-à-dire des projets de création de petites entreprises, pour lesquels on forme des groupes de cinq à dix personnes. Il importait d'offrir une réponse aux personnes qui refluaient, essentiellement par des mises à niveau de leurs connaissances, parce que la connexion de la formation à l'emploi n'était pas suffisamment directe. Cependant,

créer de l'emploi dans des milieux qui, par définition, n'ont pas de capitaux à mobiliser est une opération extrêmement difficile, et il faut bien admettre que les succès sont d'autant plus remarquables que les échecs sont beaucoup plus nombreux que les réussites.

4) Toutes ces initiatives nécessitaient cependant que les bénéficiaires fassent une démarche volontaire vers la formation. Or, une bonne fraction des plus démunis, qui bien souvent n'ont même pas droit à l'allocation de chômage, ne sont pas demandeurs de formation. Ils sont demandeurs d'un revenu, qui leur permette de manger quotidiennement, et ils souhaitent obtenir ce revenu d'une façon plus digne que de faire la file à un guichet d'aide sociale. *Aussi, si l'on veut mener une action pédagogique qui ait quelques chances de réussite avec ce public, il faut que la formation n'ait pas les apparences de la formation mais les apparences du travail, et qu'elle procure un revenu.* C'est sur une telle hypothèse que se sont par exemple construits en Wallonie, à partir de 1984, de nombreux programmes de « formations par le travail ». Il y a beaucoup de noms pour les désigner (entreprises d'apprentissage professionnel, actions intégrées de développement, entreprises intermédiaires, écoles de production); les programmes peuvent varier dans leurs objectifs et leurs modalités. Nous ne détaillerons pas plus avant cette question dans le présent exposé. Qu'il soit retenu que malgré la diversité, une hypothèse pédagogique réunit la toute grande majorité des programmes de « formations par le travail ». Bien entendu, il n'est pas rare que ces initiatives soient amenées à greffer des activités d'alphabétisation à leur entreprise. Mais elles ne se présentent pas d'emblée comme des programmes d'alphabétisation.

Il me semble cependant intéressant de constater que plus l'histoire des initiatives évolue, plus il y a de volontarisme dans le domaine de l'insertion professionnelle. Cela se manifeste de diverses manières:

— Création d'emplois totalement autofinancés par l'activité économique de différents ateliers (cela s'observe surtout dans le secteur de la construction, parfois aussi du nettoyage);

— Recherche plus systématique d'un accrochage au monde économique: contact avec des entreprises en vue du placement de jeunes; négociations pour l'organisation de formations répondant aux besoins réels des entreprises (par exemple, une chaîne de distribution alimentaire peut accepter de collaborer à la formation d'ouvriers-bouchers, qui recevront ensuite un emploi dans différentes succursales);

— Etude de filières, pour repérer des créneaux porteurs de développement et susceptibles d'accueillir des personnes faiblement

qualifiées. Exemple: on sait que les jeunes sont souvent attirés par la mécanique. On peut donc décider de monter un atelier de fabrication-réparation de vélos et de motos. Cependant, c'est un secteur où le développement de l'emploi est fort aléatoire. Par contre, la plupart des prévisions, prenant en considération le vieillissement de nos populations, le fait que celui-ci est souvent porteur de handicaps, et le fait culturel que de plus en plus les personnes souhaiteront rester autonomes le plus longtemps possible, annoncent un avenir dans le sous-secteur du matériel roulant pour les handicapés: il y a des positions à occuper, et des négociations à entreprendre, pour connecter un atelier à une mutuelle, sans que la reconversion de l'atelier moto-vélo soit une opération difficile à réaliser;

— Volonté, dans tous les cas, de contribuer à sortir les personnes intéressées des circuits de l'exclusion, en leur permettant de se raccrocher à d'autres formations débouchant sur des diplômes ou des certifications reconnues, et leur donnant de meilleures armes sur le marché de l'emploi.

Réussir, cela nécessite impérativement que nos formations pour personnes en difficulté ne soient pas elles-mêmes des ghettos. Elles doivent pouvoir s'inscrire dans un programme, si possible sous-régional, qui établisse toutes les passerelles utiles. En bref, il me semble utile:

a) de reconnaître quatre pôles dans les offres de formations pour adultes:

— alphabétisation;

— formation par le travail pour personnes en grande difficulté;

— formation de type «mise à niveau des connaissances»;

— formations finalisées (en fonction d'un projet précis de qualification professionnelle ou de la création d'activités économiques);

b) de susciter la concertation entre les pôles, afin de rendre chacun d'eux le plus efficace possible, de façon décentralisée: éviter les doubles emplois, collaborer à combler des manques, permettre aux habitants des zones rurales de bénéficier eux aussi d'offres adaptées (un des problèmes pourrait être que les groupes d'alphabétisation ne soient organisés que dans les villes, par exemple);

c) de travailler ensuite à la coordination des pôles entre eux, de telle sorte que les individus aient l'assurance de ne pas rester bloqués dans des «culs-de-sac», mais de pouvoir progresser (passer de l'alphabétisation à la «mise à niveau»; de la «mise à niveau» à une formation finalisée). Une situation désolante serait celle où l'individu, bien remotivé par son passage (son investissement) dans un groupe d'alphabétisation, ne trouve pas de possibilité de poursuivre un programme de formation, faute d'une «passerelle» vers la formation professionnelle, par exemple.

Réussir à construire un tel programme de formation, c'est permettre à des individus de se construire des *itinéraires*. Cela offre en outre la perspective de sortir des ghettos : une personne en difficulté n'est pas condamnée définitivement à passer sa vie dans des « structures marginales pour marginaux » : il lui devient possible d'accéder à une vraie qualification reconnue et certifiée, ou de se construire un projet très précis et de trouver les aides nécessaires pour le réussir. Il n'est pas à exclure que ce travail de planification débouche sur la création, commune à plusieurs organismes, de nouveaux services à la collectivité (par exemple, une agence de soutien à la création d'activités économiques).

QUELS OPÉRATEURS POUR CE PROJET DE DÉVELOPPEMENT ? OU LES RAPPORTS ENTRE LES ASSOCIATIONS, LES SERVICES PUBLICS ET LES GOUVERNEMENTS

Les rapports entre les associations, les services publics et les gouvernements sont parfois (sinon souvent) difficiles. Il y a lieu de s'interroger sur ce qui constitue les lignes de tension principales. Il ne suffit pas en effet d'avoir en perspective une stratégie de développement : il faut encore des opérateurs pour la mettre en œuvre. Il est donc utile de travailler à préciser les rôles des uns et des autres. Combien de projets ne sont-ils pas paralysés par des conflits entre les organismes responsables !

LES LIGNES DE TENSION

La place qu'occupent les associations, les organismes non gouvernementaux, sur le terrain de l'alphabétisation dans plusieurs pays industrialisés est très frappante.

Dans plus d'un pays, on n'a commencé à s'occuper de l'analphabétisme que parce que des associations ont révélé la réalité d'un problème peu assumé directement par les gouvernements et les services publics. En général, le mécanisme est partout le même : des associations se mobilisent et sont amenées à traiter elles-mêmes le problème, avec peu de moyens. Si les choses évoluent favorablement, au bout de quelques années un gouvernement (peu importe qu'il soit national, régional ou local) reconnaît l'importance du problème et, dans le meilleur des cas, légifère à son sujet, c'est-à-dire que, le plus souvent, il accorde des subventions et du personnel (généralement à statut précaire) à des associations reconnues. D'une certaine façon, c'est comme si on reconnaissait que des associations pouvaient rendre des services utiles à la population, qui sont complémentaires aux services publics traditionnels. L'acte législatif soulève de grandes espérances, et il n'est pas rare de voir fleurir brusquement dans son sillage une série de nouvelles associations.

Pourtant, malgré les progrès, la situation concrète des associations promotrices reste constamment fragile. Un peu comme si les gouvernements

n'osaient jamais aller jusqu'au bout de la reconnaissance de l'utilité des services offerts par les associations.

Bien plus, après quelque temps, on observe souvent une remise en cause des associations, qui se traduit par des attaques en règle et, dans les cas les plus graves, par le démantèlement de pans entiers de l'aide publique qui leur est accordée. C'est évidemment le personnel employé dans les associations qui paye la note le plus chèrement.

En fait, le problème se présente sous un double aspect. D'abord, il y a crise des finances publiques. Le problème peut notamment se gérer par la réduction des dépenses gouvernementales. Se retrouvent plus facilement dans le collimateur les activités déléguées aux organismes non gouvernementaux, surtout s'ils ne sont pas soutenus par un lobby puissant. Relativement aux autres, le lobby des associations d'alphabétisation n'est pas le plus puissant!

Cette crise des finances de l'Etat a aussi des répercussions sur les différents services publics, tels les secteurs de l'enseignement et de la formation professionnelle pour travailleurs sans emploi. C'est ici que se présente le second aspect du problème: les services publics et les organisations de défense de ses travailleurs sont d'autant plus enclins à voir dans les associations des concurrents qui détournent en leur faveur des moyens publics qui devraient leur être réservés que l'inconfort s'accroît dans les écoles et les services de formation professionnelle. C'est un peu comme si, dès le moment où un problème qui n'est pas assumé par les services publics est géré par des associations qui reçoivent des subventions, les services publics se réveillaient. On attaque durement les associations, dans l'espoir de récupérer leurs moyens au profit d'un meilleur fonctionnement des services publics. Les gouvernements, qui ont des économies à faire, trouvent souvent dans ce discours une légitimité suffisante pour diminuer l'aide aux associations.

En définitive, quand des problèmes sont révélés, il y a toujours divergences de vue à propos de l'acteur qui a à traiter le problème: faut-il donner des moyens à ces associations qui sont déjà sur le terrain, ou faut-il considérer que ces associations assument en fait illégitimement des tâches qui devraient incomber aux services publics?

Il est bien difficile de donner une quelconque consigne dans ce débat sur les rôles respectifs des associations et des services publics. Il va cependant sans doute devenir plus vif encore dans la plupart de nos pays dans les prochaines années, en particulier là où les finances publiques sont en crise. A défaut de mieux, je plaiderai, dans un premier temps, pour des réflexions sur le plan local, afin de tenter la formulation d'une sorte de «pacte social», qui définirait plus clairement les complémentarités entre les différents acteurs et qui permettrait la coopération dans de nouveaux

projets menés en commun[10]. Les associations ont deux cartes au moins à jouer, au moment de la définition des « pactes sociaux locaux », qui justifient qu'elles puissent occuper une place de façon stable : d'une part, elles doivent être des « écoles de démocratie » (et sont en mesure de l'être), d'autre part, il est légitime d'affirmer qu'elles ont quelque chose à voir avec le développement économique.

L'ASSOCIATIF, CELA A QUELQUE CHOSE A VOIR AVEC LA DEMOCRATIE

Cela peut se formuler brièvement, des développements convaincants ayant été faits ailleurs[11].

Au moins de façon implicite, l'associatif a à voir avec la démocratie.

1) *L'associatif participe au développement culturel des individus.* Parce que les associations permettent aux individus de faire concrètement l'expérience de la vie sociale, c'est par les associations qu'ils deviennent citoyens actifs, parce qu'ils s'y expriment, y apprennent à négocier, à planifier, à agir. Les associations permettent de ne pas limiter la citoyenneté à la situation de consommateur de biens ou de services. Elle prend une dimension active. Et il y a une sorte d'affirmation de ce que le développement culturel n'est pas réservé à une minorité, mais qu'au contraire, il a vocation universelle. Même si la possibilité de travail dans l'esprit de l'action de l'éducation populaire n'est nullement un monopole des associations, l'esprit associatif lui-même est au moins un facteur « facilitateur ».

2) *Bien des associations interviennent dans la lutte contre les inégalités de la vie.* Combien d'entre elles ne sont-elles pas nées d'une forme de révolte de quelques individus contre des inégalités et des injustices ! L'alphabétisation, les écoles de devoirs en milieux populaires, les groupes de défense d'un quartier, les centres de créativité, etc., sont des réponses de solidarité. Voir cela, qui se renouvelle de décennie en décennie, de génération et génération, est admirable, et fait naître l'espoir.

3) *Plus encore, les associations ont quelque chose à voir avec la démocratie politique.* La démocratie politique est un concept bien difficile à définir. Au sens strict, cela concerne la doctrine qui affirme que la souveraineté doit appartenir à l'ensemble des citoyens. La mise en œuvre du principe se heurte à une double difficulté : d'une part, associer tout le monde, tout le temps, à toutes les décisions est évidemment impossible ; d'autre part, le mécanisme de délégation temporaire de la prise de décision à des élus souffre de terribles imperfections : combien de politiciens élus démocratiquement ne finissent-ils pas par se comporter en despotes d'un autre âge ! Pas de caricature cependant : la démocratie

représentative n'est pas que cela, heureusement. Car, malgré certaines tentations qui tarabustent l'un ou l'autre élu, la presse et divers groupes de pression (malgré leurs imperfections respectives) jouent un rôle, au moins partiel, de contrepoids: un élu, en général, ne peut quand même pas tout se permettre, tout le temps.

Au cœur de ces pratiques, à bien y regarder, les associations jouent un rôle crucial. D'une certaine façon, elles se trouvent en un lieu carrefour. Elles refusent obstinément que l'activité du citoyen soit confinée au vote et qu'il soit condamné à la passivité dans les intervalles. Elles ont fonction de médiation, elles peuvent relayer des préoccupations vis-à-vis des élus. **C'est l'idée de citoyenneté qui opère le rapprochement entre l'esprit associatif et celui de l'éducation populaire.**

LES ASSOCIATIONS ONT QUELQUE CHOSE À VOIR AVEC LE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE

Pour exprimer les choses en quelques mots: un potentiel de développement dans une région, cela ne suffit pas pour voir le développement se réaliser effectivement! Les décrets eux-mêmes ne produisent pas d'effet automatique.

Non: la condition, c'est qu'il existe une capacité de s'organiser sur le plan local, de saisir les occasions de développement présentes dans le milieu. Sans l'initiative de citoyens, aucun potentiel ne se réalise! **Or, la prise d'initiatives est de responsabilité autonome, c'est quelque chose qui s'apprend, qui doit s'exercer, s'affiner. C'est dans les associations que les citoyens font cet apprentissage.**

RENDRE EXPLICITE UNE LOGIQUE QUI N'EST ENCORE QU'IMPLICITE

Les lignes qui précèdent ont tenté de montrer qu'à la condition que les alphabétiseurs ne vivent pas en vase clos, ils pouvaient s'inscrire dans une stratégie de développement autocentré.

Cette stratégie s'appuie sur deux points:

— Les dispositifs de formation dans une région sont comme autant de pièces d'un puzzle, dont il faut construire la «figure d'ensemble». C'est l'idée d'itinéraire qui doit orienter la négociation («Des itinéraires de formation pour l'insertion sont-ils possibles pour les personnes?», «Comment installer des complémentarités?»).

— Il est parfaitement légitime, toutes choses restant égales par ailleurs, de se fixer des objectifs d'insertion professionnelle. Mais on a attiré l'attention sur le fait qu'il n'y a pas de connexion

automatique et univoque entre la formation et l'emploi. Il convient de ne pas limiter l'objectif d'une formation à un simple «accrochage» aux desiderata des entreprises. Au contraire, ce qui importe avant tout, c'est la formation de citoyens, c'est-à-dire de personnes capables de comprendre ce qui se passe autour d'elles, de se mouvoir dans le monde, d'y formuler des projets et d'entrer en négociation avec les autres pour les faire aboutir.

La stratégie dont ce texte se fait le promoteur s'inscrit donc clairement dans la philosophie de l'éducation populaire. Il est affirmé par ailleurs qu'il n'est nullement illégitime qu'à l'occasion du processus les associations revendiquent de pouvoir occuper une position plus stable, eu égard aux services éminents qu'elles rendent. Mais on n'a pas pour le moment d'autre proposition à formuler que la négociation d'un «acte social local», qui unirait les associations et les services publics à la gestion d'un projet de développement autocentré.

Réussir à faire fonctionner tout cela dans une région, ce sera aussi donner une réponse concrète à ceux qui mènent un rude débat théorique à propos de la *société duale*.

Le thème de la société duale est en effet un grand sujet de polémique dans plusieurs pays, depuis une décennie. Nombreux sont ceux qui ont observé que la société se coupait de plus en plus en deux mondes: celui des activités économiques fortes, des travailleurs protégés et des hautes rémunérations et celui des marginaux, des travailleurs des secteurs faibles et peu protégés. Naturellement, une telle coupure est inacceptable. C'est une constatation macrosociale.

Devant les diverses initiatives qui sont prises pour régler le problème (par exemple les formations par le travail), une partie des mêmes observateurs considèrent que celles-ci contribuent à renforcer la société duale, en développant de petits marchés marginaux pour marginaux.

Si le concept de société duale désigne bien un problème réel sur le plan macrosocial, quand on le ramène sur le plan microsocial, il perd son utilité, il devient une sorte de slogan facile, avec lequel on ne peut rien faire, victime d'un «effet de mode» pseudo-scientifique, un «sociologisme». Car en effet, que peut bien faire le travailleur social d'un reproche aussi vague, aussi flou, aussi définitif que: «tu fais la société duale». On reproche volontiers au travailleur social de faire un travail de façon traditionnelle, mais dès qu'il prend une initiative, on le stigmatise. Le travailleur social en est réduit à n'avoir plus rien à faire, plus rien à dire, on l'enferme dans la fatalité.

Pour éviter cet enfermement, il faut répondre:

a) La société duale que d'aucuns feignent de découvrir ne date pas d'hier. Qu'est-ce donc que le quart monde si ce n'est la société duale depuis le début de l'industrialisation?

b) Si l'on veut lutter contre la société duale, il faut que les personnes intéressées puissent se regrouper, créer de multiples solidarités, s'exprimer, bref il faut qu'il y ait des acteurs sociaux collectifs. Si ces diverses initiatives (y compris d'ailleurs des «restaurants du cœur» comme il s'en ouvre en hiver en France et en Belgique) peuvent être l'occasion de tels regroupements, elles contribuent effectivement au changement social.

c) Derrière la question de la société duale se cache un enjeu théorique et pratique majeur: *sur l'action, et dans l'action, il faut parvenir à réconcilier les points de vue macrosociaux et microsociaux.*

Le concept de développement autocentré pourrait contribuer à cette réconciliation. Non seulement, en effet, il est possible d'inscrire même de très petites opérations dans une stratégie de développement, ainsi qu'on l'a vu, mais en outre, il est frappant de constater que la logique interne de la plupart des nouvelles pratiques d'aide sociale est elle-même constituée de principes similaires à ceux que prônent les tenants du «développement économique autocentré»:

— mobilisation des ressources locales,

— pour répondre à des besoins locaux,

— tout en réfléchissant avec en tête l'idée de «filières», c'est-à-dire de complémentarité économique avec les autres activités locales.

Pour le moment, tout cela n'est qu'implicite. Le rendre explicite est un enjeu: définir une stratégie générale au cœur de laquelle même les plus petites opérations peuvent retrouver un sens, c'est aussi potentiellement pouvoir mobiliser à son profit un beaucoup plus grand nombre d'acteurs qu'actuellement[12].

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Voir sur cette question par exemple les travaux de Mateo ALALUF et son équipe (Institut de sociologie de l'Université libre de Bruxelles) ou ceux de l'Institut supérieur du travail de l'Université de Louvain-la-Neuve, en Belgique (Christian MAROY, Jean-Emile CHARLIER, etc.)

2. D'après Jacques DELORS, interview à l'hebdomadaire *Pourquoi pas ?*, Bruxelles, le 11 juin 1987.

3. Je reprends ceci à Marie JOHADA, Paul LAZARSFELD et Hans ZEISEL, *Marie tal, the Sociography of an Unemployed Community*, Londres, Tavistock Publication, 1933, reédition 1972.

4. Sur le concept de « transition professionnelle », on pourra se reporter au n° 9 de la revue *Critique régionale, cahiers de sociologie et d'économie régionales*, Bruxelles, Institut de sociologie, Editions de l'Université de Bruxelles, 1983. Ou encore : Mateo ALALUF et Adinda VANHEERSWYNGHELS, *Adéquation enseignement-marché de l'emploi*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 1988.

5. Voir Pierre GEORIS, Myriam POELMAN, *Jeunes et exclusion*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 1988.

6. Voir Philippe MEIRIEU, *Itinéraire des pédagogies de groupe* (2 volumes), Lyon, éd. Chroniques sociales, 1984 (en particulier le 1er volume, pages 139 à 188).

7. Par exemple, c'est le cas en Belgique des programmes de formation offerts par l'Institut supérieur de culture ouvrière, organisés en langue française et en langue allemande : ISCO, rue de la Loi, 103, 1040 Bruxelles.

8. Voir Roger CANTINAUX, Emile CREUTZ, Pierre GEORIS, Georges LIENARD, *Exclus, et non exclus*, Actes du colloque du Conseil supérieur de l'éducation populaire, Liège, 1er déc. 1989, Bruxelles, ministère de la Communauté française, 1990.

9. Le sujet est développé de façon exhaustive dans : Pierre GEORIS, *Les entreprises d'apprentissage professionnel*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 1986.

   — Pour le contact avec les entreprises d'apprentissage professionnel : EAP-Consultance, rue Belliard, 23A, 1040 Bruxelles.

   — Pour le contact avec les actions intégrées de développement : AID, rue de la Loi, 103, 1040 Bruxelles.

10. La CEE formule des hypothèses de cette nature pour définir les projets qu'elle soutient dans le cadre de son troisième programme de lutte contre la pauvreté (Pauvreté 3).

11. Fondation Marcel Hicter, *Des associations*, Bruxelles, coédition PAC-Vie ouvrière, 1987.

12. Ces propos sont développés de façon exhaustive dans : Pierre GEORIS, *Nantur lutte contre la pauvreté. De l'aide sociale à la pratique économique*, Cl.-Heros, Editions alternatives wallonnes, 1988.

LA CONSTRUCTION D'UN PARTENARIAT RÉGIONAL DANS LA LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME

André Chapotte
Françoise David
Lire et écrire
Namur, Belgique

NOTRE DÉMARCHE

« Mille neuf cent nonante, Année internationale de l'alphabétisation, le temps d'agir ! »

La province de Namur a adopté cette formule de l'Unesco et s'est engagée dans la lutte contre l'analphabétisme, jouant en ce sens un rôle de pionnier au sein des pouvoirs publics belges. Sous son impulsion, une vingtaine de communes parmi les 38 qui sont sous sa tutelle ont adhéré en décembre 1990 à la Charte provinciale ou au manifeste que voici :

MANIFESTE NAMUROIS POUR UNE CAMPAGNE D'ALPHABÉTISATION

LES AUTORITÉS DE LA COMMUNE DE .....
CONSCIENTES DU DÉFI LANCÉ PAR L'ANNÉE INTERNATIONALE DE L'ALPHABÉTISATION

DÉCIDENT, SUR LEUR TERRITOIRE,

— de mener une campagne de sensibilisation de la population;

— d'instaurer une collaboration prioritaire avec le Centre public d'aide sociale de la commune et tous les représentants de la vie associative;

— d'organiser, à la disposition des mouvements d'éducation permanente, l'infrastructure indispensable pour décentraliser leur action;

— d'organiser, seules ou avec les responsables des communes voisines, des cours proches des besoins locaux;

— de signaler aux pouvoirs national, communautaire et régional la nécessité de leur soutien permanent pour intensifier et maintenir la continuité de l'action d'alphabétisation.

Dans un contexte d'austérité qui touche l'investissement social en particulier, on peut se demander pourquoi et comment ces pouvoirs politiques régionaux et locaux, ces administrations, en arrivent à prendre position de façon aussi nette quant à leur concours auprès des mouvements d'éducation permanente contre l'analphabétisme.

Car, comme il est énoncé dans la Charte, il ne s'agit pas pour les communes signataires d'apporter un soutien symbolique mais bien de contribuer concrètement, par la fourniture de locaux, de matériel ou l'appui financier, à la réalisation d'un objectif communautaire visant à **offrir à quiconque, en deçà des dix années à venir, la possibilité de suivre un cours à proximité de son domicile ou de pouvoir s'y rendre gratuitement en utilisant les transports en commun.** Il a donc fallu toucher ces pouvoirs politiques, les sensibiliser, les mettre devant les réalités de l'analphabétisme.

Comment ce partenariat s'est-il développé? Qui sont les acteurs du terrain — et de l'ombre —, les associations et les mouvements porteurs de la lutte contre l'analphabétisme dans la province? Et qui sont les analphabètes? Depuis quand s'intéresse-t-on à eux et avec quels moyens? Et enfin, combien d'années de mobilisation a-t-il fallu pour concentrer les énergies éparses autour d'un objectif communautaire? C'est ce processus d'interactions et de complémentarité locale, de collaboration intégrée entre acteurs sociaux, éducatifs, administratifs et politiques que nous allons relater ici.

CONTEXTE GÉOGRAPHIQUE DE L'ACTION

Avant de décrire la mise en place du processus d'association des énergies autour de la campagne d'alphabétisation, nous allons préciser son cadre géographique.

La province de Namur, l'une des neuf provinces belges, se situe dans le sud du pays, en zone francophone, au cœur d'une région appelée Wallonie. Rappelons que la Belgique compte trois communautés linguistiques qui sont, par ordre d'importance:

— la communauté de langue néerlandaise, dans la partie nord du pays (Flandre) et à Bruxelles;

— la communauté de langue française, dans la partie sud du pays (Wallonie) et à Bruxelles;

— la communauté de langue allemande, à l'extrême est du pays.

Chaque province représente administrativement une subdivision territoriale de l'État belge. Elle est compétente pour la gestion de tout ce qui

est d'intérêt à son niveau, par exemple la politique sociale, la santé publique, la culture, l'enseignement, les travaux publics, le développement économique et le tourisme. D'un côté, elle est soumise à l'État central, de l'autre, elle exerce un pouvoir de tutelle sur les communes situées dans son entité.

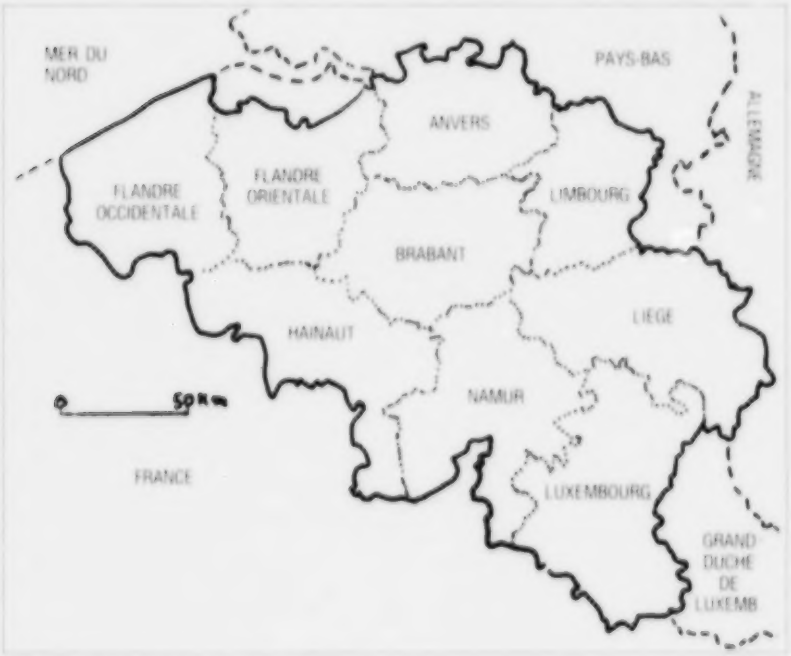


TABLEAU 1 : Les neuf provinces belges

Occupant une position centrale en Wallonie, la province de Namur est située au carrefour des grands axes de communication Paris-Liège, Cologne et Bruxelles-Luxembourg-Strasbourg-Bâle. Elle compte une population de 415 000 habitants, pour une superficie équivalent à 12 p. 100 du territoire belge. Sa densité de population, de 110 habitants par km², est relativement faible par rapport à la moyenne du territoire, trois fois plus élevée. Elle compte 38 communes, dont les plus peuplées sont : Namur, chef-lieu de province et capitale de Wallonie, avec environ 100 000 habitants; Sambreville, 28 000 habitants; Andenne, 21 000 habitants.

Ces trois communes sont situées sur une dorsale est-ouest : le sillon industriel Sambre et Meuse.

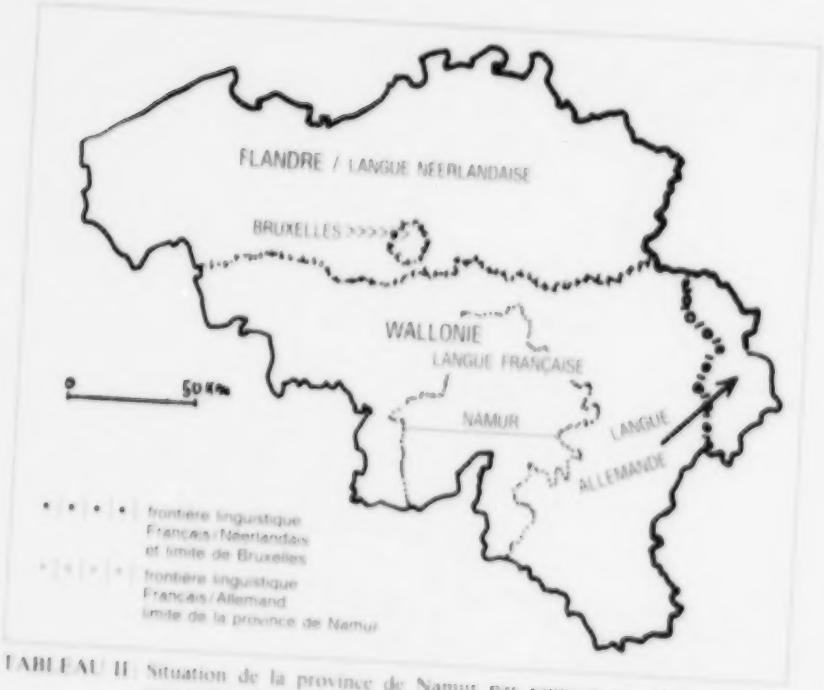


TABLEAU II : Situation de la province de Namur par rapport aux régions et aux communautés linguistiques

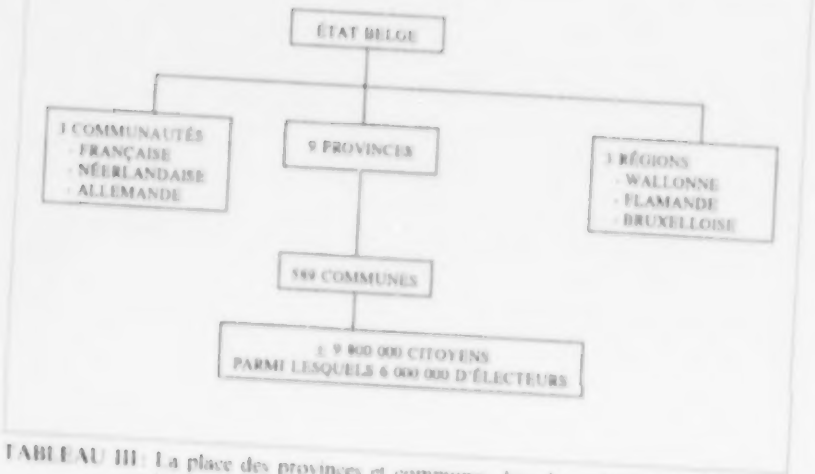


TABLEAU III : La place des provinces et communes dans la structure administrative belge

La majorité des autres communes de la province ont des chiffres de population relativement bas, ce qui indique leur caractère rural: 13 communes comptent de 5 000 à 10 000 habitants; 13 communes comptent moins de 5 000 habitants.

La structure économique et démographique de la province de Namur est donc bipolaire, avec d'un côté la dorsale industrielle et tertiaire est-ouest correspondant au sillon Sambre et Meuse, mais aussi au zoning voisin de l'autoroute de Wallonie et au chef-lieu de province: Namur, zones à forte densité de population, et, de l'autre côté, les campagnes sises au nord et au sud de cette dorsale, émaillées de quelques centres tertiaires et de nouveaux noyaux industriels, zones à population plus dispersée.

TABLEAU IV: Les 38 communes de la province de Namur

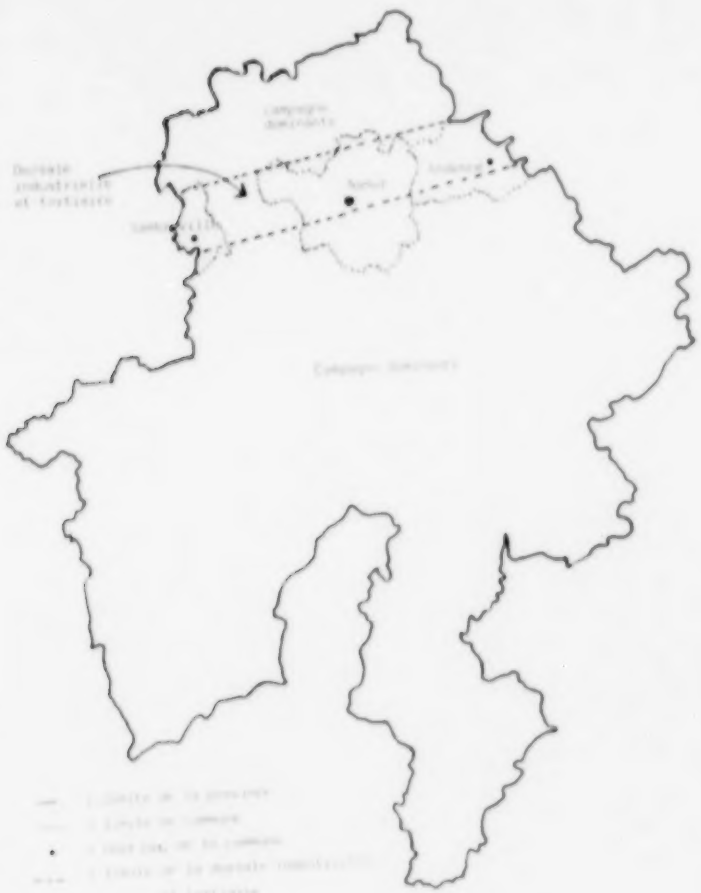


TABLEAU V : Structure économique de la province de Namur

Terrain de vieille tradition industrielle, le sillon Sambre et Meuse, à forte densité ouvrière, connut sa prospérité économique par la chimie, la verrerie, les carrières et les mines de charbon. Ces dernières fermèrent les unes après les autres dans les années 1960 et 1970, entraînant un chômage élevé de la population, parmi laquelle bon nombre d'immigrés italiens, grecs, turcs et marocains venus remplacer les Belges dans un travail malsain et dangereux auquel ceux-ci répugnaient.

La crise économique aggrava ce phénomène par restructuration et concentration des autres entreprises traditionnelles. Ces pertes d'emplois n'ont été que très partiellement épongées par la demande de main-d'œuvre

dans les nouvelles entreprises automatisées du zoning et dans les centres tertiaires en expansion de Namur.

5,5 %	secteur primaire (agriculture, extractions)
32,9 %	secteur secondaire
61,6 %	secteur tertiaire

TABLEAU VI Répartition de l'emploi par secteurs économiques dans la province de Namur

Quant à la zone rurale qui s'étend de part et d'autre de la dorsale, elle est peuplée en majorité de travailleurs du secteur tertiaire qui travaillent à Namur, à Bruxelles ou dans des centres plus restreints. En effet, bien que l'agriculture domine le paysage de cette zone, seulement 5 p. 100 de la population de la province travaille encore dans ce secteur.

Cependant, par les liens familiaux, les traditions, le mode de pensée ambiant et le cadre de vie, la majeure partie de la population de cette zone garde son attachement aux valeurs rurales. Cette disposition d'esprit imprègne aussi, dans une certaine mesure, le chef-lieu de province qu'est Namur, ville moyenne d'environ 100 000 habitants, ceinturée par des campagnes.

L'ILLETTRISME DANS LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE

Il existe chez nous des adultes qui ne savent ni lire, ni écrire, ni reconnaître les lettres; mais ils représentent une minorité par rapport à l'ensemble des personnes qui ne maîtrisent pas suffisamment la lecture et l'écriture pour comprendre le sens de ce qu'elles lisent ou pour remplir des formulaires simples.

Ces dernières ont en général fréquenté l'école plusieurs années, mais pour des raisons diverses, que nous exposerons plus loin, elles ont progressivement oublié ou rejeté leurs acquis. On parlera, pour ce qui les concerne, d'analphabétisme fonctionnel. Dans notre société urbaine, ces personnes éprouvent, à des degrés divers, des difficultés à faire face aux exigences du quotidien, comme celles-ci : lire un horaire d'autobus ou de train, chercher un numéro dans un annuaire téléphonique, lire une préparation sur un emballage alimentaire, comprendre la signalisation routière, se situer sur une carte routière ou un plan et retrouver son itinéraire, aider les enfants dans les tâches scolaires au retour de l'école, lire un contrat, une facture, la posologie d'un médicament, remplir un bulletin de virement, etc.

Ainsi l'analphabétisme fonctionnel se définit-il toujours en rapport aux exigences d'une société donnée. C'est une notion relative dépendant

des critères que l'on fixe au préalable. Tel bagage jugé suffisant dans un contexte peut apparaître nettement insuffisant dans un autre, d'où la difficulté d'évaluer pour une population donnée le seuil d'analphabétisme fonctionnel et l'extrême variabilité des chiffres avancés dans les études, enquêtes et recensements.

A ce sujet, les seules statistiques dont on dispose en Belgique proviennent de l'armée. Elles estiment le taux d'analphabétisme fonctionnel à environ 1,5 p. 100 du contingent. Ces chiffres ne prennent pas en considération ces vastes couches de la population que sont les femmes, les personnes âgées, les hommes exemptés du service militaire, les non-Belges, etc., et nous apparaissent largement sous-estimés en regard des données quantitatives des pays voisins.

Ainsi, la Grande-Bretagne avance la proportion de 13 p. 100 de jeunes adultes éprouvant des difficultés en matière d'écrit et de calcul. Ces données proviennent d'une étude statistique réalisée en 1981 sur une population âgée de 23 ans. En France, une enquête menée en 1988 pour le Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme révèle un taux de 21,8 p. 100 pour la population adulte ayant des problèmes de lecture et d'écriture. L'INSEE avançait en juin 1989 la proportion de 9 p. 100 de personnes adultes éprouvant des difficultés graves à lire, écrire et s'exprimer oralement.

Pour aboutir à une estimation moins partielle du taux d'analphabétisme fonctionnel en Communauté française de Belgique, l'association Lire et écrire, qui coordonne la campagne d'alphabétisation, a pondéré les données de l'armée (tests subis par les miliciens), celles de l'Office national de l'emploi (sur le niveau d'études des chômeurs recensés) et celles des relevés faits dans les divers pays dont sont originaires les communautés immigrées vivant en Belgique. On aboutit ainsi à une fourchette de 300 000 à 500 000 adultes ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit au regard des nécessités de la vie quotidienne. Cela représente une proportion comprise entre 7 et 13 p. 100 de la population et correspond aux estimations des pays voisins[1].

A une échelle plus restreinte, la province de Namur compte environ 40 000 analphabètes fonctionnels sur un total de 415 000 habitants. Parmi eux, 185 personnes ont suivi des cours d'alphabétisation en 1990. Derrière la sécheresse des chiffres, il y a l'itinéraire des personnes analphabètes et souvent leur mal-vivre. Analphabètes, pourquoi ? Après bientôt cent ans d'enseignement obligatoire et gratuit !

Il n'est pas inutile de rappeler que l'ampleur de l'analphabétisme dans les pays européens s'est révélée avec la crise économique des années 1970. Les personnes qui, tout en ne sachant pas suffisamment lire ou écrire, trouvaient sans problèmes du travail en période de plein emploi, se sont

retrouvées en période de crise parmi les premiers licenciés, puis parmi les chômeurs les plus difficilement reclassables.

Non seulement l'embauche s'est raréfiée, mais en outre, les entreprises, en fonction de la loi de l'offre et de la demande d'emplois, ont relevé leurs exigences en matière de qualification. Par ailleurs, la structure de l'emploi s'est profondément modifiée en 20 ans, avec une hypertrophie du secteur tertiaire et un développement des technologies de pointe dans l'industrie, entraînant la disparition massive des emplois non qualifiés.

Près de 50 p. 100 des chômeurs de longue durée (chômeurs depuis au moins deux années) recensés par le Service subrégional de l'emploi en province de Namur ne possèdent pas le diplôme de l'enseignement primaire. Ces personnes sont automatiquement exclues des filières classiques de formation professionnelle (cours de promotion sociale, formations tertiaires ou secondaires de l'Office de l'emploi, formations des classes moyennes), dont le niveau d'exigences à l'entrée est trop élevé pour un public sous-scolarisé. À la limite, pour bon nombre d'entre elles, l'alphabétisation est vraiment la seule formation accessible, précédant une remise à niveau des connaissances de base.

Après avoir rappelé le contexte économique qui a fait émerger ce fléau social qu'est l'analphabétisme dans nos pays, il reste à expliquer ce cuisant paradoxe : des gens ont, pour la plupart, fréquenté l'école plusieurs années, parfois plus de huit ans, et se retrouvent à l'âge adulte dans l'incapacité de lire. Car être analphabète dans nos pays où la scolarité est obligatoire suppose que l'on supporte des handicaps et une gêne autrement plus lourds que dans une population où l'analphabétisme demeure largement majoritaire.

Une enquête de Lire et écrire, datant de 1985 et commanditée par la CEE, révèle que les personnes analphabètes accusent ouvertement l'école, ses méthodes et ses maîtres, d'être à l'origine de leur non-acquisition de l'écrit, voire de leur exclusion[7].

Les coupes sombres dans les budgets de l'éducation par des gouvernements préoccupés de la dette publique ont entraîné les classes trop peuplées, la vétusté des matériels éducatifs, la démotivation des acteurs du système, élèves et enseignants, et, en clair, le dysfonctionnement global de l'école par rapport à son objectif de démocratisation des études.

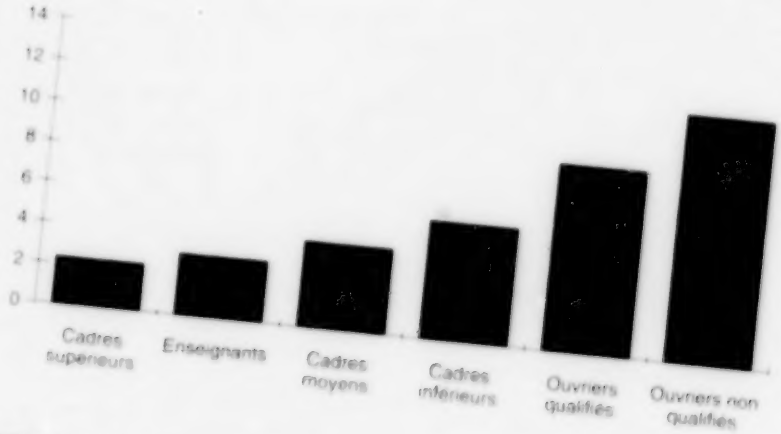
Non seulement l'école n'a pas trouvé ou ne s'est pas donné les moyens de prendre en considération et de valoriser dans l'apprentissage les formes d'expression des enfants, différentes selon les milieux, mais, en imposant un modèle culturel unique dans son action de compensation des carences du milieu familial, elle a eu et continue d'avoir une attitude de type colonisateur qui entraîne chez beaucoup d'enfants un rejet inconscient de l'apprentissage, et en définitive l'échec.

Outre que l'école ne peut compenser efficacement, dans l'état actuel des choses, les carences du milieu familial, sa précarisation progressive — c'est le cas du moins en Belgique francophone — entraîne comme conséquence que c'est à présent le milieu familial — certains milieux familiaux — qui, le plus souvent, suppléent aux carences du milieu scolaire.

Il ressort de cette évolution une double discrimination pour les enfants qui sont étrangers par leur origine familiale à ce modèle culturel dominant. Ni l'école ni les parents ne compensent des carences qui s'accumulent par rapport aux autres élèves. Il s'ensuit inévitablement un accroissement du retard, voire du fossé entre les uns et les autres.

En Belgique, 25 p. 100 des élèves de l'enseignement professionnel — celui-ci représentant un quart de la population du secondaire — quittent l'école sans le moindre bout de diplôme, avec des compétences précaires en écriture, calcul, lecture. N'ayant en général pas acquis une maîtrise durable de ces connaissances, ils iront grossir les rangs des analphabètes fonctionnels.

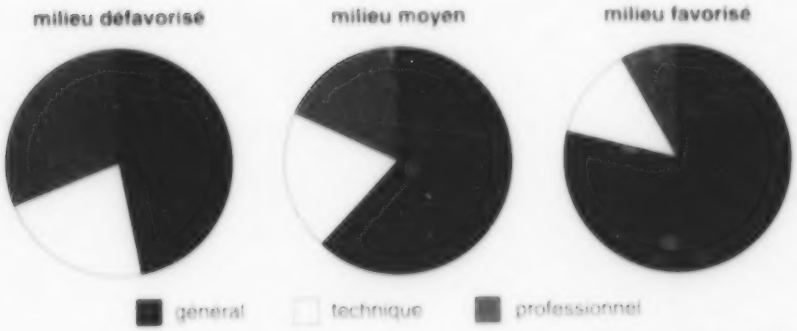
Le fossé entre le modèle culturel véhiculé par l'école et les modèles réels du vécu des enfants issus des milieux les plus démunis entraîne donc une reproduction des inégalités et conduit finalement à l'amertume, au dégoût pour la connaissance et à l'exclusion de ces enfants de toute filière de formation. A cet égard, les chiffres de l'échec scolaire lié au milieu socio-culturel sont éloquents :



Source : Le Ligueur*, 1990.

TABLEAU VII : Pourcentage d'enfants en retard en fin de 6e primaire, 1984 (selon la profession de leur père)

* *Le Ligueur* : périodique de la Ligue des familles de Belgique.



Source : Le Ligueur, 1990

TABLEAU VIII : Orientation dans les divers types d'enseignement suivant la hiérarchie sociale (en 1984)

L'exclusion du cadre scolaire, qui prive les personnes de la formation nécessaire pour trouver un emploi et les condamne à toutes les formes d'assistance, va se répercuter sur les conditions de vie. La plupart des analphabètes, exclus du circuit du travail, sont en situation de précarité, disposant à peine du minimum sociovital accordé par le Centre public d'aide sociale ou l'Office national de l'emploi. Au moindre accident ou faux pas, ils sont prêts à tomber dans la spirale de la grande pauvreté qui, selon une enquête du Centrum voor Sociaal Beleid de l'Université d'Anvers, touche 7,3 p. 100 des ménages belges.

Cette grande pauvreté, définie comme un état permanent de manque et de privation, se conjugue avec l'insalubrité du logement et la dégradation de l'état de santé. En Wallonie, 107 000 ménages vivent dans des bâtiments insalubres. La province de Namur est l'une des plus mal loties, avec 45 p. 100 des logements qui sont insalubres. Ce sont les communes rurales qui sont les plus touchées, avec un taux d'insalubrité de 56 p. 100, étant donné la hausse des loyers à Namur, les démolitions, les expropriations et la surenchère immobilière pour un commerce et un habitat de luxe au centre-ville. Certaines personnes ne trouvent même plus à se loger. Sans domicile connu, elles squattent des immeubles abandonnés ou dorment à la gare...

Enfin, l'aspect santé, vu les conditions effarantes de vie de beaucoup d'analphabètes (manque de chauffage, malnutrition, insalubrité du logement, soucis matériels constants, etc.), revêt un caractère particulièrement dramatique. Toutes les conditions sont réunies pour altérer gravement l'organisme. Outre que la maladie entraîne de nouveaux frais pour ces personnes qui vivent déjà dans la précarité, elle leur impose de se

débrouiller avec les documents de la mutuelle et les prescriptions médicales (ce à quoi un analphabète peut difficilement faire face) et des situations entraînant de toute façon la gêne et la dépendance.

L'analphabétisme et l'exclusion sociale qui en découle apparaissent donc comme le résultat d'une accumulation d'événements qui s'articulent et se renforcent. La conjonction et l'accumulation successives de facteurs (école / chômage / revenus / logement) enclenchent un processus de marginalisation globale. C'est pourquoi il est si important, quand on s'adresse à ce public, de conjuguer les efforts de tous, en particulier ceux des travailleurs sociaux et des personnes chargées des formations de base (tels les enseignants et les animateurs en alphabétisation).

A long terme, alphabétiser suppose aussi lutter pour le droit à un logement décent, former les jeunes sous-scolarisés à un métier, ce qui passe aussi par le changement à l'intérieur même de l'école. Il importe de concourir ensemble à une formation sociale au sens le plus large, assurant ainsi aux analphabètes une possibilité réelle de formation et de réinsertion dans un rôle actif au sein de la société.

L'ALPHABÉTISATION: SON CADRE ASSOCIATIF DANS LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE ET DANS LA PROVINCE DE NAMUR

Depuis une vingtaine d'années, existent en Belgique des lieux et associations d'alphabétisation. Jusqu'au début des années 1980, il s'agissait dans l'objectif de ces associations d'alphabétiser les étrangers : travailleurs immigrés et leur famille, réfugiés politiques. C'est seulement en 1982, dans le contexte de crise et de chômage décrit précédemment, que deux associations bruxelloises prennent conscience de l'analphabétisme au sein de la population belge. Ce sont l'ATD Quart-Monde (Aide à toute détresse) et le Collectif d'alphabétisation.

Dans leur sillage, aux quatre coins de la Communauté française, plusieurs groupes d'éducation permanente issus du mouvement ouvrier dans ses tendances chrétiennes et socialistes et assurant habituellement des formations aux travailleurs, aux publics peu scolarisés et aux jeunes exclus de l'école, commencent à se préoccuper de l'analphabétisme et décident de collaborer dans la mise en place d'une structure d'alphabétisation. Ces groupes s'assemblent donc régionalement en fédérations pluralistes. Citons Canal-Emploi à Liège, Défis à Bruxelles, Radio-télévision-animation à Namur et la FUNOC (Formation pour l'université ouverte à Charleroi). Ensemble, elles vont constituer une coordination dans la Communauté française de Belgique, qui organisera une première opération de sensibilisation à l'occasion de la Journée internationale de l'alphabétisation, le 8 septembre 1983.

Cette coordination prit alors le nom de « Lire et écrire ». Lire et écrire se fixe pour objectif central de permettre à tous ceux qui le souhaitent, dans la Communauté française de Belgique, d'apprendre à lire et à écrire[1].

À la suite de cette première campagne, des groupes d'alphabétisation issus de différents mouvements d'éducation permanente, en relation avec les fédérations régionales, se créent, principalement dans le sillon industriel Sambre et Meuse. Pour la province de Namur, citons les groupes de Namur, de Sambreville et d'Andenne.

Se pose alors la nécessité des premières formations d'animateurs en alphabétisation. Ces formations seront au départ assurées par les groupes précurseurs (Collectif d'alphabétisation de Bruxelles), relayés ensuite régionalement par des animateurs qui, au sein de leur groupe, ont pu acquérir rapidement un maximum d'expérience.

Dans la province de Namur, des groupes d'alphabétisation de divers horizons s'associent et créent une coordination namuroise. Cette coordination régionale Lire et écrire, née en 1984, assurera les liens entre les groupes de base, les associations partenaires et Lire et écrire communautaire; elle jouera un rôle de représentation auprès des pouvoirs publics; sur le terrain, elle orchestrera les formations de formateurs, orientera les nouveaux apprenants vers les centres, encouragera les initiatives méthodologiques des groupes et jouera enfin un rôle de secrétariat.

Très vite, la coordination namuroise deviendra partenaire des autres organismes de formation pour adultes, tels les écoles de Promotion sociale, les centres de formation professionnelle de l'Office national de l'emploi, le Centre d'enseignement namurois des arts et métiers, la Radio-télévision-animation et les différents mouvements d'éducation permanente, au sein d'une structure officielle, le Comité subrégional de l'emploi, où se côtoient, outre ces organismes de formation, des représentants des chefs d'entreprises, des organisations de travailleurs et des pouvoirs publics provinciaux.

Entre-temps, à la suite des campagnes annuelles et selon les besoins ressentis, de nouveaux groupes d'alphabétisation voient le jour un peu partout dans la province, à Gembloux, Ciney, Dinant, Rochefort, Marche.

COMMENT DES SYNERGIES SONT NÉES ENTRE LE SECTEUR ASSOCIATIF ET LES POUVOIRS PUBLICS DANS LA PROVINCE DE NAMUR

Devant faire face à une demande accrue de formation sur un territoire plus vaste et ayant besoin de moyens dépassant son budget, la coordination namuroise Lire et écrire invite la province, par l'intermédiaire

de la Députation permanente, qui est son organe de gestion politique, à prendre en charge la formation des animateurs en alphabétisation.

Précisons ici que chaque province belge dispose de son propre réseau d'enseignement et compte différentes écoles provinciales sur son territoire*. À Namur, les « Cours pour éducateurs en fonction », une école provinciale de Promotion sociale formant des éducateurs et des animateurs pour le secteur associatif, entretenaient déjà des contacts et des collaborations avec les mouvements d'éducation permanente du secteur associatif, auxquels la coordination namuroise, par l'intermédiaire des groupes d'alphabétisation, était indirectement liée.

Un programme de formation est donc proposé par la coordination namuroise, et la Députation permanente provinciale consent, pour l'année 1987, à titre expérimental, à lancer un module de formation de 150 heures. Une dizaine d'animateurs en alphabétisation des différents coins de la province vont ainsi être formés. Ce sont des responsables de mouvements d'éducation permanente et des animateurs en alphabétisation issus de groupes comptant déjà quatre ans d'expérience qui assureront cette formation, financée par le pouvoir public provincial.

L'année suivante, les « Cours pour éducateurs en fonction » de la province de Namur, avec le concours de la coordination namuroise, créeront un nouveau module de formation de type cycle court agréé par le ministère de l'Éducation nationale. Cette fois, ceux qui dispensent la formation doivent obligatoirement être détenteurs des titres pédagogiques requis par l'Éducation nationale et, au terme de la formation, un certificat est délivré aux personnes ayant suivi les cours. Ces deux conditions marquent la reconnaissance officielle de la formation dans le circuit de l'enseignement de Promotion sociale.

L'équipe de chargés de cours assurant la formation restera constituée, comme l'année précédente, de praticiens des groupes d'alphabétisation travaillant déjà depuis quelques années dans le secteur, mais possédant les titres requis (agrégés de l'enseignement secondaire, assistants sociaux). La mise sur pied de cette formation témoigne des premières collaborations entre la coordination et les groupes d'alphabétisation issus du secteur associatif, d'une part, et, d'autre part, un pouvoir public, la province, et une école provinciale de Promotion sociale. Ces synergies entre les associations et l'enseignement public pour la formation d'animateurs en alphabétisation ont depuis continué à se réaliser chaque année. La formation actuelle compte 18 personnes.

* Il existe quatre réseaux d'enseignement en zone francophone : l'enseignement de la Communauté française, l'enseignement communal, l'enseignement provincial et l'enseignement confessionnel.

En 1989, la coordination namuroise est devenue l'ASBL « Lire et écrire Namur ». A part ce changement de statut juridique, ses attributions sont restées les mêmes.

L'ANNÉE INTERNATIONALE DE L'ALPHABÉTISATION DANS LA PROVINCE DE NAMUR OU COMMENT POSER LES JALONS D'UN PARTENARIAT CONCERTÉ ENTRE POUVOIRS PUBLICS ET ASSOCIATIONS

Lire et écrire Namur a voulu saisir toutes les occasions offertes par la célébration d'une année internationale pour répandre les activités d'alphabétisation sur tout le territoire de la province de Namur. En effet, jusqu'en 1989, l'alphabétisation s'était développée dans les centres de plus de 15 000 habitants, laissant à la traîne la majorité des petites communes de la province.

Durant cette année où les médias et les pouvoirs publics ont montré un intérêt croissant pour les actions d'alphabétisation, Lire et écrire Namur a élaboré un programme de sensibilisation à l'intention de trois publics bien précis:

1. Les mandataires politiques provinciaux et communaux, qui ont le pouvoir de décider, d'octroyer ou de revendiquer auprès des autorités intéressées les moyens d'action nécessaires à la campagne et aux divers besoins en matière d'alphabétisation;
2. Les responsables et les travailleurs des mouvements d'éducation permanente (secteur associatif) et des CPAS* (secteur public communal) sur tout le territoire de la province, en tant que relais privilégiés dans la lutte contre l'illettrisme;
3. La population, pour la rendre plus consciente du problème et pour s'assurer sa collaboration dans l'accompagnement, le soutien aux personnes analphabètes ainsi que dans la déculpabilisation de ces personnes.

Notre propos sera de décrire ici l'approche des pouvoirs publics par Lire et écrire Namur, la démarche de sensibilisation et les résultats de ce type de démarche.

Nous avons vu précédemment que des collaborations étroites s'étaient établies depuis 1987 en ce qui concerne la formation des animateurs en alphabétisation entre la province, par l'intermédiaire de son enseignement de Promotion sociale (Cours pour éducateurs en fonction), et la

* CPAS: Centre public d'aide sociale, organisme chargé d'élaborer les dossiers des personnes nécessiteuses et d'octroyer une aide

coordination namuroise. Dans le cadre, cette fois, de l'Année internationale de l'alphabétisation, c'est de nouveau la Députation permanente provinciale qui est contactée la première.

Dans le but d'élargir le mouvement de sensibilisation à l'ensemble de la province, le député permanent chargé de l'Enseignement et l'Éducation convie les représentants des communes sous tutelle de la province à une première séance d'information et de contacts avec Lire et écrire Namur. La moitié d'entre eux, essentiellement des échevins communaux des Affaires sociales et de l'Enseignement, mais aussi quelques bourgmestres, répondent à cette invitation en mars 1990.

La sensibilisation des mandataires communaux est axée sur l'ampleur de l'analphabetisme dans la province, chiffres et estimations à l'appui, ainsi que sur les principaux types d'analphabétisme et sur le vécu des personnes analphabetes. La notion de citoyennete est mise en avant. Comment, en effet, être citoyen à part entiere quant on n'a pas les moyens de s'exprimer, quand on se trouve dans l'impossibilite d'exercer ses droits économiques, sociaux et culturels? Car priver un individu ou un groupe social de l'acces à la lecture et à l'écriture, c'est le priver des moyens d'expression politique et des instruments de base nécessaires à sa participation aux décisions concernant son existence et son devenir.

Ainsi, la condition essentielle pour l'exercice efficace de la plupart des droits proclamés par la Déclaration universelle des droits de l'homme se révele être l'alphabétisation.

Lire et écrire propose alors aux mandataires le texte d'une Charte provinciale ou d'un manifeste namurois pour une campagne d'alphabetisation (texte cité au début du chapitre). Rappelons brievement qu'au travers de cette Charte, les communes s'engagent à soutenir matériellement les initiatives d'alphabétisation sur leur territoire et à instaurer un maximum de collaboration avec les différents acteurs sociaux (assistants sociaux des CPAS, associations, groupes d'alphabetisation).

Il est décidé d'emporter la Charte dans sa commune, d'en presenter le contenu et d'en délibérer au conseil communal. Au terme des délibérations, un passage au vote dans chaque commune déterminera l'acceptation ou le rejet de cette Charte.

Deux mois plus tard, 22 communes sur les 38 que compte l'entité provinciale avaient leur Charte signée. Il restait alors à confronter les actions entreprises dans les différentes communes pour dynamiser le processus, encourager les moins motivées, tirer les premières conclusions de l'expérience.

Ce fut l'objet d'une deuxième assemblée des mandataires communaux, convoquée par la Députation permanente en collaboration avec Lire et écrire Namur. Les communes qui avaient pris des initiatives dans le sens de la Charte présentèrent leurs actions. Certaines avaient organisé des séances d'information avec Lire et écrire pour des publics ciblés susceptibles de faire face à l'analphabétisme.

Ainsi, des réunions s'étaient tenues, tantôt avec les enseignants et directeurs d'écoles communales, tantôt avec les médecins, tantôt avec les responsables des associations, tantôt avec les conseillers, les assistants sociaux du CPAS, pour une collaboration concertée au même objectif communautaire. D'autres communes avaient sensibilisé leur population grâce à la feuille communale.

Cependant, un besoin urgent de formation sur les mécanismes entraînant l'illettrisme et sur les possibilités concrètes de réinsertion se faisait sentir dans de nombreuses communes. Ainsi, Lire et écrire Namur et la Députation permanente s'engagèrent-elles à répondre à cette demande.

En octobre 1990, deux journées d'études consacrées à l'insertion sociale, à la formation professionnelle et à l'illettrisme furent organisées pour les communes signataires de la Charte, à l'intention des travailleurs sociaux, psychologues, enseignants, éducateurs, formateurs et employés communaux. Des experts belges et étrangers collaborèrent à ces journées de réflexion. On retrouve dans l'orchestration de cette formation la même volonté de synergie entre le secteur associatif et le secteur public, puisque le Service d'études et de documentation sociale de la province de Namur, Lire et écrire Namur et les Cours pour éducateurs de la province de Namur sont tous trois partie prenante. Au terme de cette journée, le Gouverneur de la province et tous les responsables politiques des communes ayant marqué leur adhésion vinrent signer à titre symbolique une charte monumentale.

Par ailleurs, dès septembre 1990, à l'occasion de la Journée mondiale de l'alphabétisation, Lire et écrire Namur avait lancé un appel à tous les acteurs du monde associatif de la province de Namur pour réfléchir à la lutte contre l'illettrisme de façon globale, en essayant de ne pas se faire mutuellement concurrence et de bien prendre en considération les facteurs multiples de l'exclusion sociale.

Soixante-six associations répondirent à l'appel et rédigèrent ensemble, de réunion en réunion, le livre blanc sur l'exclusion sociale. Ce livre blanc et les propositions qui le concluent ont été présentés à la Députation permanente. À l'issue de cette réunion, il fut décidé que ce livre blanc serait examiné dans une séance officielle de la Députation et proposé ensuite aux communes.

Parallèlement à cette volonté de sensibilisation, et sans doute grâce à elle, le nombre d'apprenants est passé de 127 à 185 de janvier 1990 à janvier 1991, c'est-à-dire qu'il enregistre une hausse de plus de 45 p. 100. Lire et écrire Namur coordonne aujourd'hui l'action de 24 groupes d'alphabétisation répartis dans toute la province.

Pour parvenir à financer ce processus d'alphabétisation à travers toute la province, stabiliser un tant soit peu l'emploi — quand on sait que toute la somme de travail repose sur quatre travailleurs ACS* et sur une vingtaine de bénévoles —, il fallait enfin réunir toutes les énergies disponibles, toutes les forces vives d'une région dans un même objectif communautaire : la lutte contre l'illettrisme. Nous avons déjà décrit comment le

TABLEAU IX : Répartition des groupes d'alphabétisation à travers la province de Namur

* Agent contractuel subventionné : statut de travailleur conçu par la législation belge de résorption du chômage.

secteur associatif, les pouvoirs politiques provinciaux et communaux et leurs services ont combiné leurs efforts dans l'engagement à l'égard de la Charte. Il restait alors à motiver d'autres partenaires, les entreprises, les banques et les universités et à les associer à la démarche.

La fondation Emile-Lacroix, du nom du Gouverneur émérite, répond à cette fin. Ses objectifs sont les suivants:

— Développer la lutte contre l'illettrisme dans le cadre d'une action globale de lutte contre l'exclusion sociale;

— Soutenir les initiatives d'alphabétisation de Lire et écrire par l'intermédiaire de moyens humains et financiers;

— Coordonner avec Lire et écrire l'action au sein des communes pour la réalisation du contenu de la Charte;

— Favoriser tout projet de coordination orienté vers l'alphabétisation: CPAS, Lire et écrire, mouvements;

— Patronner les campagnes de collecte de fonds en faveur des programmes d'alphabétisation;

— Organiser un mois par année une sensibilisation intensive sur le problème de l'illettrisme;

— Promouvoir et récompenser la production de documents et de livres ou la recherche dans le domaine de l'alphabétisation;

— Organiser des manifestations publiques: concerts, compétitions sportives, galas en faveur de l'alphabétisation.

Plusieurs entreprises renommées de la province de Namur sont disposées à répondre à cet appel. Dans leur sillage, nous espérons la participation des universités et des banques. Car le développement local que représente ici l'extension du processus d'alphabétisation n'est pas la somme des dimensions sociales, éducatives, culturelles, politiques et économiques, mais le tissu de liens, d'interactions, de complémentarité entre partenaires dans leur totalité qui joue un effet multiplicateur dans l'effort commun de réinsertion sociale et le bien-être d'une communauté d'êtres humains.

TABLEAU N : Liste des communes signataires de la Charte

CONCLUSION

La construction d'un partenariat entre Lire et écrire Namur, les différents mouvements d'éducation permanente, les pouvoirs publics provinciaux et communaux, leurs administrations et les acteurs de terrain (animateurs, éducateurs, assistants sociaux, enseignants, médecins, aides familiales) apparaît comme un processus de longue haleine.

Rappelons qu'en 1985, il existait déjà à Namur une structure officielle, le Comité subrégional de l'emploi, rassemblant les responsables des organismes de formation pour adultes (mouvements d'éducation permanente, Office national de l'emploi, écoles de Promotion sociale, etc.), les représentants des entreprises, ceux des travailleurs et ceux des pouvoirs publics régionaux dans un même objectif de développement local de l'emploi.

Lire et écrire Namur — à l'époque, la coordination namuroise —, en marquant d'emblée son entrée dans cette structure, a pu mettre au point dès 1986 une stratégie en plusieurs points vis-à-vis des partenaires locaux :

1) Officialiser son action et celle des différents groupes d'alphabétisation;

2) Inscrire cette action dans le champ régional de l'emploi et de la formation;

3) Combler les lacunes existant dans ce champ à l'égard du public sous-scolarisé;

4) Fréquenter les acteurs du champ, participer à leurs échanges, mieux les connaître, et de ce fait percevoir globalement les ressources et possibilités de ce champ;

5) Etablir des collaborations, mettre sur pied des actions concertées avec certains partenaires (école de Promotion sociale provinciale — administration provinciale).

Par ailleurs, si la coordination namuroise Lire et écrire a pu pénétrer sans difficulté cette structure trop officielle que représente le Comité subrégional de l'emploi, c'est sans doute parce qu'elle y a été introduite par l'ensemble des mouvements d'éducation permanente de la région qui soutenaient les groupes d'alphabétisation, ou pratiquaient l'alphabétisation, et étaient déjà bien insérés dans la structure.

Les contacts privilégiés avec l'école de Promotion sociale provinciale, et par ce moyen avec la province, reposent également sur toute une collaboration préexistant à Lire et écrire entre cette école formant des

éducateurs sociaux et des animateurs socioculturels et tout le tissu associatif régional.

Lire et écrire Namur a donc fondé son action sur une assise déjà solide de collaborateurs et mis à profit la connaissance du terrain, l'expérience et l'intégration locale de ses responsables, parmi lesquels certains animateurs de mouvements d'éducation permanente bien implantés dans la région namuroise. A travers les groupes d'alphabétisation et les associations qui le constituent, Lire et écrire portait déjà en lui cette exigence fondamentale de pluralisme et de complémentarité, par-delà les concurrences et divergences idéologiques.

La stratégie depuis 1985 a toujours consisté en une succession de contacts et de collaborations avec divers partenaires matérialisées autour d'un objectif d'action. Il en fut ainsi pour les formations d'animateurs en alphabétisation, puis, au cours de l'Année internationale de l'alphabétisation, pour l'adhésion à la Charte, la rédaction du livre blanc sur l'exclusion sociale, les journées d'études sur l'insertion sociale et, enfin, la mise sur pied de la fondation Emile-Lacroix.

Chaque acteur, au-delà de l'association, de l'administration ou du pouvoir qu'il représentait, a été amené à s'engager personnellement. Dans ce processus communautaire, chacun a apporté sa pierre à l'édifice, depuis l'animateur bénévole en alphabétisation ou le représentant de mouvement d'éducation permanente prenant conscience, à travers la rédaction du livre blanc sur l'exclusion sociale, de l'impératif que représente l'action concertée à ce niveau et faisant fi des anciennes querelles de clocher qui divisent parfois encore les associations, jusqu'à l'échevin des Affaires sociales ou de l'Enseignement retournant dans sa commune pénétré de l'enjeu de la Charte et mobilisant par des contacts personnalisés tout un réseau local de professions et d'acteurs sociaux engagés dans la résolution du problème (conseillers du Centre public d'aide sociale, employés communaux, enseignants, médecins, travailleurs sociaux, etc.).

Ce bilan des étapes parcourues jusqu'à ce jour ne marque pas un temps d'arrêt. Bien au contraire, il invite à poursuivre la campagne d'alphabétisation jusqu'aux lieux les plus éloignés des centres urbains. Extension géographique, mais aussi travail approfondi auprès des responsables de l'enseignement, de la culture, du social pour la mise en place de programmes de prévention de l'illettrisme et d'alphabétisation.

Cet effort ne sera complet que si le secteur économique joue un rôle dans ce vaste plan d'action pour le droit à la formation. Les entreprises sont invitées à apporter une contribution à cet effort collectif pour la réalisation de la déclaration «Le droit d'apprendre», adoptée à l'occasion de la quatrième Conférence internationale de l'Unesco sur l'éducation des adultes (1985).

« Plus que jamais, la reconnaissance du droit d'apprendre
constitue un enjeu majeur de l'humanité. »
« Le droit d'apprendre, c'est le droit de lire et d'écrire
le droit de questionner et de réfléchir
le droit à l'imagination et à la création
le droit de lire son milieu et d'écrire son histoire
le droit d'accéder aux ressources éducatives
le droit de développer ses compétences individuelles
et collectives, de lire la réalité et de maîtriser
son environnement. »

La formation est indispensable à la bonne marche des entreprises publiques et privées, lesquelles investissent de plus en plus de temps et d'argent dans des formations extrêmement diverses. Celles-ci ne sont efficaces que si les connaissances de base des salariés sont suffisantes. La sensibilisation des entreprises au problème de l'analphabétisme et à la nécessité d'investir en ce domaine sera une tâche importante à poursuivre durant la décennie. Cela suppose que l'alphabétisation s'impose comme première étape d'un long processus de formation qui resocialise l'individu, le qualifie pour une activité professionnelle, le rende plus apte à exercer sa citoyenneté.

Les pistes d'action pour l'avenir ne font pas défaut ; à titre d'exemple, en voici quelques-unes extraites du livre blanc *L'exclusion sociale*[4] :

— Commanditer un « outil statistique permanent » sur les facteurs et les chiffres de l'exclusion sociale dans la province. Cet outil permettrait alors d'adapter, de manière permanente, les politiques de lutte contre l'exclusion sociale en fonction des besoins sur le plan local ;

— Relayer auprès des pouvoirs publics appropriés la demande pressante de moyens accrus pour l'alphabétisation en matière d'emplois et de finances, pour toute la province de Namur ;

— Dans le programme d'études des futurs enseignants (écoles normales), inclure des modules de sensibilisation et d'information sur le problème de l'exclusion dès l'école, corollaire du décrochage scolaire, et sur le phénomène de l'illettrisme en général ;

— Soutenir les écoles rurales et les écoles intégrées dans la vie du quartier ;

— Intégrer les parents dans la démarche éducative scolaire, en particulier en milieu immigré et défavorisé, et aussi tenter des expériences d'écoles bien intégrées dans la vie du quartier ou du village ;

— Organiser les cours d'alphabétisation et de remise à niveau des connaissances sur les lieux mêmes où se trouve le public marginalisé: CPAS, maisons d'accueil, hôtels maternels, restos du cœur, etc.;

— En matière d'insertion professionnelle, renforcer la participation des organisations de travailleurs dans la formation du public le plus défavorisé parmi les demandeurs d'emploi;

— Créer un plus vaste réseau de lieux d'accueil et d'orientation vers les formations existantes, sur le modèle du COISP (Centre d'orientation et d'insertion socioprofessionnelle).

En fait, il s'agit d'un échantillon restreint de propositions de travail à mettre en œuvre dans les années à venir, dont l'application va nécessiter d'intenses efforts de concertation, de coordination, de la part des pouvoirs publics et associations.

La responsabilité de l'éducation et de l'alphabétisation incombe en dernière analyse aux pouvoirs publics. La réponse aux besoins collectifs et aux divers problèmes de l'exclusion sociale dépend de leur décision politique. Ils ont le devoir de s'assurer que l'éducation soit propre à répondre aux besoins d'aujourd'hui et de demain, par la recherche de solutions appropriées.

C'est chaque citoyen qui est convié à s'intéresser à l'alphabétisation, tant à la prévention de l'illettrisme qu'à la mise en place de programmes extra-scolaires pour remédier aux effets néfastes de ce fléau social. Les pouvoirs publics doivent se sentir interpellés, l'avenir de la société en dépend. C'est donc un enjeu démocratique. La tâche est énorme, cependant les perspectives sont prometteuses, l'expérience exposée en ces quelques lignes en est un des signes.

«Chaque nouvel alphabétisé est un esprit mobilisable pour combattre le syndrome du dénuement, de l'inégalité, de la maladie et d'autres maux dont l'analphabétisme participe», comme le soulignait le directeur général de l'Unesco. Créer un monde, une région, une province sans analphabètes représente une fantastique gageure, mais ce n'est pas un rêve irréalisable. Nous savons ce qu'il faut faire. Nous devons accélérer le rythme et amplifier les efforts communs.

NOTES

1. Sylvie-Anne Goffinet et Dirk van Damme, *Analphabétisme fonctionnel en Belgique*, Bruxelles et Hambourg, Fondation Roi Baudouin et Institut de l'Unesco pour l'Éducation, 1990.

2. S. A. Goffinet, A. Loomtjens, A. Loebenstein et C. Kestelyn, *Les itinéraires d'analphabétisme*, Luxembourg, Office des publications officielles des communautés européennes, 1986.

3. Catherine Kestelyn, «La campagne d'alphabétisation dans la communauté française de Belgique», *Alpha 88 — Recherches en alphabétisation*, sous la direction de Jean-Paul Hautecœur, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, 1988.

4. Livre blanc *L'exclusion sociale*, document réalisé par un groupe de personnes membres des organisations de la vie associative de la province de Namur (rédaction : Anne Verbeek).

L'EXPÉRIENCE DE L'ALPHA MONS-BORINAGE

Omer Arrijs
Alpha Mons-Borinage
Belgique

QUEL BILAN?

Après 15 ans d'expérience, nous en sommes encore et toujours à nous poser des questions aussi simples, mais aussi denses à la fois, que: «Que faire? Pourquoi? Comment?» Interrogations très concrètes. En effet, nous avons expérimenté jour après jour et dans les faits combien l'intérêt des communautés, des groupes et des personnes qualifiés d'«analphabètes» est d'une nature bien différente de celui des autorités qui les désignent ainsi, les classant d'emblée dans la marge, qui conçoivent des stratégies d'alphabétisation, au nom du droit de tous à l'éducation et au savoir. La communication se situe au cœur de notre action. Pourtant, nous n'avons pas pu établir, dans les faits, de véritable communication entre la société et ceux qu'elle institue «analphabètes» ou «illettrés» par l'acte même où elle les nomme ainsi. Contrairement à ce que dit le discours officiel, la société ne se nourrit-elle pas de l'analphabétisme qu'elle produit pour garantir la reproduction de ses structures inégales? L'analphabétisme lui est nécessaire, ainsi que l'alphabétisation dans ses formes actuelles, qui est inefficace.

Voici ce qu'écrit un groupe de participants pauvres et illettrés du Bengale occidental qui participent à un programme d'éducation des adultes, dans un poème intitulé «Pourquoi devrions-nous être alphabétisés?»:

> «Mais il nous faut savoir pourquoi nous devrions être alphabétisés.
>
> «Nous avons déjà participé à des cours d'alphabétisation. Mais après quelque temps, nous sommes devenus sages.
>
> «Nous nous sommes sentis trompés — alors nous avons cessé le cours.
>
> «Savez-vous ce que nous avons trouvé?
>
> «Les Babus Bureaucrates ont pris ce travail dans leur propre intérêt.
>
> «Il y avait peut-être des élections prochaines ou peut-être une subvention gouvernementale ou quelque chose qui devait être utilisé. Ce qu'ils nous ont appris a été inutile.

> « Savoir signer son nom ne veut rien dire.
>
> « Savoir lire quelques mots ne veut rien dire.
>
> « Nous étions d'accord pour venir aux cours.
>
> « Si vous nous appreniez comment ne plus dépendre des autres.
>
> « [...] L'alphabétisation peut-elle nous aider à vivre un peu mieux? A moins mourir de faim?
>
> « [...] Ce programme nous apprendra-t-il à penser et à travailler ensemble? L'apprentissage comportera-t-il la pratique? S'il fait tout cela, alors nous irons tous aux cours d'alphabétisation, et ce sera apprendre à vivre une vie meilleure [...]. »

Sans doute, il ne faut pas simplifier. Sans doute, il faut reconnaître que les actions d'alphabétisation, dans les sociétés industrialisées comme dans le Sud, ont eu certains résultats. Mais il faut dire qu'ils sont minces et qu'ils ne portent pas sur le fond du problème.

L'interpellation des paysans du Bengale à leurs formateurs, à quelques points près, est valable chez nous. La majorité des « analphabètes » ne font pas grand cas de nos dispositifs de formation[2]. Nous n'avons pas communiqué avec eux. Nous sommes restés à la surface des questions. Nous n'avons pas vraiment analysé les enjeux, faute notamment d'avoir placé les « analphabètes » eux-mêmes au centre de la démarche, faute aussi d'avoir suffisamment analysé les liens entre l'alphabétisation et une démarche de libération plus large touchant au fonctionnement même de la démocratie et au type de développement de nos sociétés. L'alphabétisation est assez largement restée un alibi pour continuer à faire globalement les mêmes choses. L'alphabétisation reste un élément de la gestion marginale de la marginalité.

C'est bien le bilan de notre action qui nous conduit à ces critiques. Trouverons-nous des issues?

LA PREMIÈRE ÉPOQUE DE L'ALPHA MONS-BORINAGE

En Belgique, dans la région de Mons-Borinage, ancienne région charbonnière, avec un taux de chômage officiel de 26 p. 100 (36 p. 100 pour les femmes et 18 p. 100 pour les hommes en juin 1990), le taux le plus élevé au pays, l'exclusion sociale est une question brûlante.

L'association Alpha y naît en septembre 1976. Au départ, elle organise des cours de français, oral et écrit, pour les travailleurs immigrés (marocains, algériens, turcs, italiens, espagnols, etc.) dans plusieurs localités du Borinage. Nous touchons quelque 80 personnes par an. Mais le Borinage

compte environ 47 000 immigrés. De plus, la plupart d'entre eux sont au pays depuis 10, 20, 30 ans, pourtant aucune véritable action de formation linguistique n'avait été organisée auparavant. Pour rappel, l'immigration a été stoppée par les autorités belges en 1974. Pas étonnant dès lors que les cours n'aient pas un succès fou. La plupart des immigrés se sont fabriqué un français d'usage courant dont ils se satisfont.

Le recrutement des participants demande un important travail de contact dans les associations, les quartiers, au domicile des éventuels candidats.

Les objectifs déclarés sont de trois types:

— Utilitaire: acquisition d'outils pour la «survie» en Belgique, c'est-à-dire pour effectuer les démarches nécessaires pour le travail, le logement, la santé, l'éducation, etc.;

— Culturel: expression des identités immigrées, des histoires propres en confrontation avec la culture dominante chez nous;

— Politique: développement d'une conscience critique et d'une action de changement social, particulièrement en ce qui concerne l'immigration, que nous considérons comme mécanisme d'exploitation renforcée; formulation de projets politiques où les milieux populaires expriment leur vision de la société et créent leur histoire.

La pédagogie de libération

L'alphabétisation se veut outil de libération, elle est un acte politique.

Les groupes d'alphabétisation sont tout à la fois des lieux d'apprentissage linguistique et des lieux de débat, à partir de la vie quotidienne, autour des questions clés concernant les immigrés: survie, identité immigrée, emploi, logement, éducation, droit de vote, syndicalisme. Les questions s'élargissent vers l'analyse de société. Tout part de la parole des immigrés. L'apprentissage linguistique est apprentissage d'une capacité d'expression propre, mise en forme d'une pensée en prise sur les réalités vécues, sur les représentations des rapports sociaux. L'alphabétisation ouvre à des démarches quotidiennes comme à la sociologie, au droit, à l'économie, à l'analyse politique, à la recherche de solutions de rechange. Au-delà des cours, l'alphabétisation met en contact ou prolonge le contact avec d'autres associations, d'autres rassemblements, d'autres luttes. Elle s'articule à un réseau plus large d'actions des immigrés.

Ces options et cette méthodologie se réfèrent à Paulo Freire: «La connaissance ne se transfère pas. Elle se crée dans et par l'action sur la réalité.» Nous pensons que les peuples se libèrent par eux-mêmes, que le développement de la parole même des opprimés est le moteur du changement social. Nous pouvons nous appuyer sur l'Unesco qui déclare, à Persépolis, en 1975:

> «L'alphabétisation, tout comme l'éducation en général, est un acte politique. Elle n'est pas neutre, car dévoiler la réalité sociale pour la transformer, ou la dissimuler pour la conserver, sont des actes politiques. Il existe donc des structures économiques, sociales, politiques, administratives qui sont favorables à la réalisation du projet d'alphabétisation, d'autres qui lui font obstacle.»

Pour nous, parler, lire, écrire, communiquer, c'est exprimer sa situation sociale, définie par l'exploitation et l'exclusion. Toute parole est parole d'une classe ou d'un groupe social constitué par des intérêts propres. L'enjeu, pour les milieux populaires, c'est la libération et non pas l'insertion. Cette libération passe par l'affirmation de l'identité, du droit à la spécificité culturelle populaire ou immigrée. Elle refuse l'assimilation aux normes dominantes. Nous ne valorisons pas pour autant la marginalisation, puisque nous parlons d'intégration critique. La langue elle-même n'est pas vue comme un système de signes socialement et politiquement neutres. Les codes populaires sont distincts des codes dominants[4]. La langue ne sert même pas prioritairement à communiquer les messages qu'elle prétend communiquer, elle est d'abord positionnement social[5]. La phonétique, la grammaire, le lexique, le système sémantique sont toujours socialement marqués. Ils disent d'entrée de jeu où l'on se situe dans le champ social, à partir d'où l'on parle.

La langue, concrètement utilisée *hic et nunc*, est comme un vêtement, un signe d'appartenance à partir duquel on peut élaborer des stratégies linguistiques et non linguistiques de mise en relation avec d'autres appartenances. De ce point de vue, il est essentiel de favoriser le développement de langages populaires exprimant les identités populaires, et en même temps de développer des langages permettant de communiquer dans les langues officielles.

Une pédagogie dynamique, libératrice, populaire est nécessairement complexe. Son point de départ, c'est l'expression par les participants de leurs propres points de vue sur la réalité, avec leurs termes (leur oralité, leur écriture, leur relecture d'un texte). Nous refusons toute démarche scolaire, tout manuel, tout exercice, tout formalisme grammatical ou linguistique. Il s'agit de faire exister un système propre de signes, de significations, de relations, de formes. Une parole particulière est dite sur la

réalité concrète : le quartier, l'histoire d'immigré, l'école, le pouvoir côtoyé, le travail, le syndicat.

Sur cette base, un élargissement s'opère : enrichissement des moyens linguistiques utilisés dans l'étape précédente. Par des techniques précises de sériation, on fait fonctionner le système linguistique en rapport avec ce qui a été dit et avec les formes produites (correctes ou erronées). L'enrichissement des formes permet et appelle un nouvel élargissement des contenus et des significations. Une dialectique s'instaure entre le travail sur le fond et le travail sur la forme. Notre projet d'alphabétisation cherche à aller de la superficie aux bases du changement social par l'action dans le langage.

Au départ, nous avons travaillé presque exclusivement avec des animateurs bénévoles, dont beaucoup abandonnaient lorsqu'ils découvraient l'ampleur et la difficulté de la tâche. L'« alpha », c'est plus que quelques heures / semaine offertes à des immigrés qui ne connaissent pas ou pas très bien le français. C'est investir dans un processus pédagogique complexe qui met en cause l'animateur-formateur lui-même. Par la suite, nous avons eu accès aux programmes de remise au travail de chômeurs, appelés Plans de résorption du chômage (PRC). Ces programmes visent à mettre au travail des chômeurs, pour un temps limité, dans des projets d'utilité sociale. Plusieurs formules ont vu le jour : Cadres spéciaux temporaires (CST), Troisième circuit de travail (TCT), Chômeurs mis au travail (CMT), Fonds budgétaire interdépartemental (FBI), Agents contractuels subventionnés (ACS), Programmes régionaux d'insertion dans le marché de l'emploi (PRIME).

Nous avons eu accès d'abord aux CST, puis au TCT et au FBI. Je reviendrai plus loin sur la précarité de ces types d'emplois. Dans un premier temps, ils étaient perçus comme une chance, à la fois pour le projet d'alphabétisation, qui pouvait disposer d'un personnel « plus stable » (certaines personnes sont restées plusieurs années chez nous dans ce type d'emploi) et pour le travailleur, qui pouvait sortir du chômage (même si tous les droits des travailleurs ne sont pas respectés). Ce n'est qu'ensuite que nous analyserons cette situation, plus radicalement, comme un jeu de dupes.

Tant pour les bénévoles que pour les travailleurs du PRC, travailleurs sous-statutaires, nous avons organisé de façon continue une formation de formateurs indispensable à la maîtrise des enjeux, des objectifs et des axes méthodologiques. Cette formation comprend des contenus sociolinguistiques, méthodologiques, politiques. Nous avons également apporté notre concours à des cycles de formation de formateurs pour d'autres associations.

Notre méthodologie a été consignée par écrit dans des outils pédagogiques de référence pour les formateurs : il ne s'agit pas de recettes ni de manuels, mais d'axes méthodologiques[6].

Les écoles de devoirs

Peu après avoir démarré les cours d'alphabétisation pour adultes immigrés, nous créons des «écoles de devoirs» dans diverses localités du Borinage sur la base d'objectifs analogues. De la sorte, nous avons tenté de répondre à des préoccupations de mise en relation entre alphabétisation et écoles de devoirs, telles que les présente Véronique Marissal dans *ALPHA 90*: «Il nous semble que tant par rapport à la prévention que par rapport à l'alphabétisation d'une population peu ou pas scolarisée, écoles de devoirs et centres d'alphabétisation pourraient collaborer[3].»

Six centres sont mis sur pied, qui regroupent environ 100 enfants. Est-ce beaucoup? Est-ce peu? Il nous semble qu'il en faudrait un par quartier, mais cela supposerait une armée d'animateurs.

Les objectifs des écoles de devoirs doivent tenir compte de la contrainte scolaire et de la réalité de l'échec scolaire. Les enfants du milieu populaire (belges et surtout immigrés) échouent souvent à l'école parce qu'on n'y reconnaît pas leur langue et leur culture propre, parce que la pédagogie, même rénovée, ne s'inscrit pas dans leur vie ni dans leurs systèmes de représentation mais dans la vie et les normes dominantes. L'école sélectionne, reproduisant une société inégale: ceux qui réussissent à sauter les obstacles culturels auront une place reconnue, voire une position dominante, tandis que les autres, aiguillés vers l'enseignement professionnel (on «descend» en professionnel), sont promis aux tâches manuelles ou à l'exclusion sociale pure et simple. Ainsi l'école renforce les discriminations culturelles, sociales, économiques[4].

La lutte contre l'échec scolaire est donc un premier objectif de l'école de devoirs. En partant des travaux scolaires, en remontant aux préalables, il s'agit de permettre la compréhension des mécanismes linguistiques ou mathématiques. En rapport avec la lutte contre l'échec scolaire, nous tentons de développer des moyens d'expression propres aux enfants de milieu populaire et une ouverture à l'analyse de société. Mais la contrainte scolaire est si forte qu'il est difficile et même souvent impossible de s'en détacher et de prendre assez de recul pour introduire les éléments d'analyse que nous souhaiterions.

Premier bilan

Un premier bilan de l'alphabétisation des adultes immigrés et des écoles de devoirs nous conduit déjà à des questions fondamentales sur la valeur effective de notre action au-delà des objectifs déclarés, sincèrement déclarés. On peut observer des résultats.

Des adultes immigrés progressent dans la maîtrise du français, renforcent leurs capacités d'expression, participent même à des actions de

défense de leurs droits. Ainsi, à Hensies, un groupe de Turcs se mobilisent pour défendre leurs logements après une menace d'expropriation.

Des enfants réussissent mieux à l'école, ou connaissent des échecs moins graves. Ils n'en sont pas moins orientés vers l'enseignement professionnel. N'en avons-nous pas retrouvé certains, quelques années plus tard, dans une formation pour jeunes chômeurs que nous avons organisée?

Une certaine conscience collective se développe ou s'approfondit autour de l'immigration, dans des quartiers, des familles, des réseaux associatifs.

Mais, en même temps, nous touchons bien peu de monde par rapport à la population potentiellement intéressée. Nous n'apportons pas de réelle solution aux problèmes globaux qui sont posés. Fondamentalement, rien ne change. Il apparaît même clairement que la majorité des personnes que nous souhaiterions contacter se désintéresse carrément de notre action. Il y a conjonction entre leur désintérêt et la faiblesse de nos moyens. Quelle est donc l'utilité d'une action sur une frange aussi réduite (relativement) de la population supposée être intéressée? Pour le dire crûment, les « analphabètes » ne veulent pas être alphabétisés. Ce n'est pas leur projet, c'est le nôtre. Et ceux que nous touchons le moins, ce sont précisément ceux qui devraient, selon nous, être prioritairement touchés: les analphabètes les plus exclus. Nous poursuivons une chimère.

La mobilisation autour d'un projet de libération est bien faible. L'idéologie de la consommation individuelle marque fortement l'ensemble de la société, y compris les milieux populaires. Les médias de masse les atteignent bien plus que nous ne pouvons le faire nous-mêmes. Comment communiquer? Même l'alphabétisation est plus un objet consommable qu'un projet mobilisateur. Et quand on parvient à élever le niveau de conscience sans avoir les moyens de l'action et du changement, on aboutit à une nouvelle et plus profonde démobilisation.

Comment communiquer à partir d'une offre d'alphabétisation qui, par définition, est basée sur un regard négatif sur le public décrit comme analphabète, donc démuni culturellement, socialement, économiquement, politiquement? Ils sont vus à travers leurs manques, manque de capacité linguistique et manque de tout, alors qu'ils sont munis de culture, d'expérience, de réflexions, de rêves, même si ceux-ci sont tronqués, agressés, amputés par un rapport de force culturel et symbolique défavorable.

Une dignité est pourtant possible. Elle doit pouvoir émerger, mais elle n'en trouve pas le moyen. L'alphabétisation n'est pas celui qui convient. Le point de départ est ailleurs, non encore formulé. L'alphabétisation délimite et renforce la distance qu'elle prétend combler.

LA DEUXIÈME ÉPOQUE

Pour mieux affronter les contradictions analysées, nous tentons une nouvelle démarche, plus globale. L'alphabétisation est comprise dans un processus éducatif plus complexe où l'essentiel est de rencontrer les éléments moteurs: ce qui fait courir les gens, ce qui les met en route, ce qui organise leurs comportements, leurs stratégies de parole, ce qui est susceptible de les sortir de l'isolement, de les rassembler, de les faire agir. Dès lors, peu importe par où l'on commence — par de l'alphabétisation, de la photo, du théâtre, de la formation professionnelle, de la danse, de la cuisine — pourvu que la pédagogie soit un constant élargissement de possibilités déjà présentes, du moins en germe: possibilités d'expression, d'analyse, de compréhension, d'action. L'activité de départ est un point d'accrochage, une manipulation destinée à faire apparaître les enjeux. La diversification est recherchée pour offrir davantage de portes d'entrée et rencontrer ainsi des attentes variées. C'est ainsi qu'outre l'alphabétisation et les écoles de devoirs, que nous poursuivons, diverses activités vont voir le jour.

Des activités multiples

• Activités d'expression culturelle

— Le *Théâtre Alpha*, né d'un groupe d'alphabétisation, puis élargi à d'autres participants, est un théâtre-action. Deux pièces seront débattues, pensées, rédigées, montées, créées, représentées par le groupe. La première, *Le rêve d'une valise*, présente l'histoire vécue de plusieurs immigrés et traite de leur rêve jamais réalisé de rentrer au pays. Les représentations sont occasion de fêtes et de débats. Tout le processus de production est analysé, les représentations sont action de diffusion du débat. La seconde pièce, *Les haricots de la faim*, analyse la perte du pouvoir d'achat et ses conséquences dans les familles populaires. Sa production et sa représentation recourent à la même méthodologie.

— Le groupe de *danses folkloriques* pluriculturel ne fonctionnera pas très longtemps. Son projet était de provoquer une confrontation des identités diverses et une ouverture aux diverses histoires d'immigrés.

— *L'atelier photo* initie à une technique d'expression centrée sur l'image, mais dans une approche critique de la relativité du langage-image dominant dans notre société.

— *L'échange de cuisines* multiculturel poursuit un objectif analogue à celui des danses folkloriques.

• **Activités de formation** (outre l'alphabétisation et les écoles de devoirs)

— *L'atelier couture* permet de rassembler et d'établir des échanges, notamment entre les femmes turques, qu'aucune autre activité ne semble intéresser. C'est le moyen que nous avons trouvé pour établir le contact.

— La *formation de formateurs* en alphabétisation s'ouvre aussi vers une formation pédagogique plus large autour de la question clé: comment, à partir des diverses activités menées, conduire un débat permettant de dégager de nouveaux enjeux, de nouvelles actions, de nouveaux projets susceptibles d'agir pour une transformation des rapports sociaux.

Cette démarche, théoriquement séduisante, est cependant très difficile à concrétiser: très souvent, les animateurs ont beaucoup de mal à dépasser la bonne organisation de l'activité de départ pour dégager des pistes de travail permettant de progresser. On plafonne très vite. Pourtant, la formation des formateurs est un élément central.

— *L'aide au permis de conduire* est très populaire. Beaucoup de personnes du milieu populaire rencontrent d'importantes difficultés pour passer leur examen. Ces difficultés sont d'abord d'ordre linguistique. Les échecs répétés ont des conséquences financières assez lourdes. Nous permettons à presque tous ceux qui s'adressent à nous de réussir leur examen et d'obtenir leur permis.

Mais la contradiction apparaît vite. Une fois le permis réussi, les gens disparaissent: ils ont obtenu ce pour quoi ils s'adressaient à nous. Les propositions que nous leur faisons de poursuivre une démarche ultérieure avec nous ne rencontrent aucun succès. Notre objectif d'éducation permanente est dès lors détourné vers une simple offre de service de dépannage. Cela nous conduira à abandonner cette activité.

— Des *cours de langue arabe, turque et espagnole* pour ceux dont c'est la langue d'origine, mais aussi pour les Belges, sont un lieu de confrontation interculturelle. Ils visent à refondre la parole des immigrés sur leur langue d'origine. L'échange, le pluriculturel ne sont possibles qu'à condition de renforcer en même temps les identités, de redonner un statut positif aux cultures devenues, à travers l'immigration, arriérées, coupables. Ce n'est pas du passéisme, ni une tentative de restaurer des états antérieurs des cultures telles que les immigrés les ont laissées derrière eux au pays. C'est une tentative de tenir un discours particulier sur l'actualité des rapports immigrés — autochtones, ici et maintenant. La langue d'origine offre la possibilité d'une représentation de soi positive. Dans l'échange linguistique interculturel, lorsque des Belges apprennent et reconnaissent la langue de l'autre, ils passent eux aussi par le choc culturel; des bases sont posées pour des rapports sociaux nouveaux intégrant la différence.

— Une *formation professionnelle*, destinée prioritairement à des jeunes chômeurs ayant échoué à l'école (en rupture d'école), comporte des ateliers et cours de mécanique, électricité, vidéo, photo, couture, artisanat, tricot, maçonnerie, dactylo, comptabilité, informatique. Ces ateliers et cours techniques sont complétés par des mises à niveau en français et mathématiques et par des cours d'anglais, d'actualité et de droit. L'accent est mis sur l'insertion sociale, mais aussi sur la formation à l'analyse de société, à l'action pour les droits fondamentaux.

Cette formation correspond à une attente certaine. Elle apporte incontestablement une remotivation, une mise à niveau, une nouvelle chance pour des chômeurs marqués par un échec scolaire précédent. Mais elle n'ouvre quasiment aucune perspective réelle d'emploi valable. Si 33 p. 100 environ des « stagiaires » trouvent soit un emploi, soit une autre formation plus approfondie après la formation chez nous, il faut bien dire qu'il y a tous les autres qui retournent au chômage, et aussi que les emplois trouvés sont des emplois généralement peu gratifiants (intérims, mi-temps, petits boulots). L'enthousiasme fait place alors au découragement et au scepticisme.

— Des séances de *formation sociopolitique* portant notamment sur les relations Nord-Sud. Ce type d'action débouche par exemple sur le jumelage de notre association avec une école pilote au Nicaragua. En octobre 1987, nous avons organisé une semaine Nord-Sud, en collaboration avec d'autres organisations.

• Activités à caractère social

— Une *bourse aux vêtements* recycle des vêtements de seconde main. Elle offre aux familles populaires des vêtements à bon marché. Ouverte en permanence, elle est un lieu de rencontre pour les plus démunis. La difficulté est de dépasser le stade de la vente ou de l'entraide sociale pour entrer dans une démarche d'éducation permanente ou de formation.

— Des *permanences sociales et juridiques* pour les immigrés sont mises sur pied. Elles attirent également les familles populaires belges. Elles débouchent sur un projet collectif avec des familles du « quart monde » : les *Ateliers économiques populaires*. L'objectif de ceux-ci est de regrouper des familles populaires exclues afin qu'elles gèrent elles-mêmes et solidairement leur survie, plutôt que de dépendre exclusivement des services sociaux et des centres publics d'aide sociale (CPAS)*. Ces ateliers consistent en diverses activités à caractère économique gérées par les familles elles-mêmes : jardinage, recyclage de bois, confitures, repas, salle de vente de meubles, brocante, travaux de tapissage et peinture, recyclage de vêtements. L'équipe est un lieu d'apprentissage de la vie

de groupe, de la gestion d'un projet, de la comptabilité, du français écrit. Les évaluations hebdomadaires sont le cadre de formations sociologiques sur le tas.

Mais les conflits sont vite aigus. La solidarité entre les plus exclus est difficile. Beaucoup recherchent avant tout leur avantage personnel immédiat. Le travail sur le moyen terme est difficile. Le groupe se défait facilement.

En outre, les relations entre le personnel salarié et les bénévoles issus des familles du quart monde sont souvent conflictuelles à cause des différences dans les statuts et dans le degré d'engagement dans le projet. La question se pose sans cesse de déterminer qui est maître du projet.

• Activités à caractère économique

— *L'autre librairie* était une librairie coopérative. Elle n'a pas tenu le coup.

— Un groupe de stagiaires et de formateurs de la formation de jeunes chômeurs ont créé une association appelée *R — récupération* qui s'occupe de recyclage des déchets ménagers. Elle est actuellement autonome et indépendante du groupe l'Alpha.

• Participation à des réseaux d'action

Notre association participe à diverses actions, par exemple à un Comité pour la défense des droits des immigrés, à une Concertation pour la paix, à des actions de défense des travailleurs du socioculturel (lutte contre les statuts de travail précaire dans notre secteur), à des réseaux de lutte contre la pauvreté, à des actions de solidarité avec le tiers monde.

Des emplois précaires

La deuxième période est marquée par un accroissement important des activités. D'une part, toutes les activités n'ont pas été organisées simultanément. Certaines ont eu une vie plus courte que d'autres du fait de l'intérêt des participants, de nos possibilités d'assurer un suivi, de réaliser nos objectifs éducatifs. D'autre part, l'accroissement des activités a été possible parce que nous avons demandé au ministère de l'Emploi — et obtenu — des travailleurs en statut précaire. Ainsi, au début de 1990, notre personnel se composait de 22 personnes sous contrat TCT, 4 permanents, un FBI (Fonds budgétaire interdépartemental)[10].

Ce type de statut de travail appelle beaucoup de critiques. Plusieurs aspects en concrétisent la précarité:

— Le principe de la tournante: il s'agit ici de faire travailler un chômeur pendant un certain temps, puis de le renvoyer au chômage et de le remplacer par un autre chômeur.

Théoriquement, il devrait retrouver du travail, mais le marché du travail est quasiment inaccessible aux chômeurs de longue durée peu qualifiés;

— Ces programmes cherchent à résorber le chômage et non à renforcer l'action des associations; dès lors, la qualification ou l'absence de qualification des travailleurs correspond rarement aux tâches d'alphabétisation ou autres de l'association. Et lorsque la formation s'acquiert dans le cadre des associations, celle-ci arrive à son terme au moment où les travailleurs quittent leur emploi. Elle n'est d'ailleurs pas valorisée sur le marché du travail;

— Les droits des travailleurs sont réduits. Par exemple, sur le plan barémique, leur ancienneté ne débute qu'au 1er janvier 1987. Les années antérieures ne sont pas prises en considération[1];

— Le statut instable fait que les travailleurs sont souvent traités comme des travailleurs de seconde zone. Ils relèvent d'ailleurs rarement d'une commission paritaire patronale/syndicale.

Au point de départ, l'association comme le travailleur ont le sentiment que, malgré la précarité, cela vaut mieux que rien, mieux que le chômage, mieux que l'impossibilité de réaliser des activités socialement utiles et répondant à des besoins réels. Tout le monde admet que ce n'est pas l'idéal, mais y trouve un certain avantage: associations, travailleurs, pouvoirs publics, syndicats, entreprises.

Ainsi perdure, se réforme, se renforce même un statut qui parasite à la fois les associations, qui auraient besoin d'un personnel stable et formé, les travailleurs, qui passent de chômage en sous-statut, se marginalisant et se précarisant de plus en plus définitivement, la politique de l'emploi, qui n'est plus qu'une politique de résorption du chômage, la politique sociale et culturelle, qui est à la remorque de la précédente.

Deuxième bilan

• Des acquis

— Quantitativement, l'élargissement et la diversification des activités ont permis de toucher un plus grand nombre de personnes, jusqu'à 300 par

an. Même si leur participation était souvent irrégulière, beaucoup de gens participaient à la mouvance de notre action, elle-même liée à l'action d'autres associations. L'extension est également géographique: nous sommes implantés dans plusieurs localités de la région.

Evidemment, les personnes touchées ne sont pas toutes également engagées. Nous pouvons parler d'une action en cercles concentriques, depuis les consommateurs de services sociaux ou éducatifs jusqu'aux personnes ou groupes porteurs du projet, intéressés par ses objectifs, en passant par des niveaux intermédiaires de participation. A tous, nous tentons de présenter l'alphabétisation comme un projet collectif de changement social à travers l'éducation permanente, à partir de la diversité de leurs réalités. Les réponses sont bien sûr variables, complexes.

— Une méthodologie populaire a été conçue qui fonctionne d'abord à partir de l'alphabétisation, puis est élargie et adaptée à d'autres points de départ, à d'autres activités. Elle vise non seulement l'insertion dans un vécu particulier, mais aussi l'expression et l'analyse. Il s'agit de «dire une parole» et «d'agir une action» sur la réalité sociale qui nous concerne. La démarche pédagogique est sociolinguistique. Elle a été consignée par écrit (en partie du moins) dans des fiches pédagogiques. Elle est appliquée dans la formation de formateurs à l'association même ainsi que dans d'autres associations.

— Des progressions individuelles et collectives sont évidentes, tant pour des «stagiaires» de quelques mois que pour des «participants» engagés à plus long terme et formant le noyau des «militants» du projet. D'autres progressions sont observables, même si elles ne sont guère quantifiables: augmentation des capacités linguistiques, techniques, professionnelles; mise à niveau des connaissances de base; augmentation des connaissances juridiques, sociologiques, sociopolitiques; alphabétisation, apprentissage du français par des immigrés ou des réfugiés politiques; augmentation des capacités d'expression verbale ou non verbale; confiance en soi, valorisation de l'image de soi, autonomisation, responsabilisation; capacité d'analyse, de débat, d'action; conception et gestion de projets; conscience critique des mécanismes sociaux; actions collectives sur le milieu et la région; intégration dans d'autres formations et actions.

— Parmi les participants à la «formation professionnelle continue», environ un sur trois trouve un emploi ou une formation d'un niveau supérieur à celui que nous offrons. Mais la plupart des emplois sont précaires. La formation professionnelle de l'Alpha Mons-Borinage est destinée prioritairement à des jeunes en rupture d'école, ayant expérimenté l'échec. Nous pouvons les (re)mettre en route vers l'insertion socioprofessionnelle, mais les filtres restent très importants pour les plus exclus scolairement: au-delà de la formation, l'accès à un emploi

valable est le plus souvent impossible. On attend des miracles de la formation, quand le marché de l'emploi est bouché!

— Des personnes et des familles du quart monde ont vécu des expériences de solidarité, particulièrement dans les Ateliers économiques populaires. Elles y ont acquis des capacités de gestion et d'organisation, ont organisé elles-mêmes un projet collectif de survie qui les rendait moins dépendantes des services sociaux. Elles y ont trouvé l'occasion de se former et d'analyser. Mais on en restait à la survie. A un moment donné, les perspectives se bouchent ici aussi.

— Un important travail de formation de formateurs a été réalisé pour des formateurs en alphabétisation, des travailleurs du social, des enseignants, dans notre région et dans d'autres régions de la Communauté française de Belgique. La formation de formateurs est fondée sur une analyse de la langue comme lieu où s'expriment les rapports de force qui s'affrontent dans la société. La formation n'est pas simple enseignement d'un système formel neutre. La langue renvoie à une parole avec laquelle elle a des rapports dialectiques: la forme est sans cesse utilisée en fonction d'intérêts politiques, sociaux, économiques, culturels, symboliques. Si les codes linguistiques populaires sont spécifiques, la pédagogie de la langue populaire sera aussi spécifique.

— Dans l'opinion publique, l'association Alpha a promu une «image de marque» contradictoire et souvent contestée, mais qui amène à poser des questions fondamentales sur l'exclusion sociale, le droit de tous au savoir, l'immigration, le racisme, le pluriculturel, la solidarité, le modèle de société. A tout moment, nous affirmons que l'alphabétisation, la formation, l'éducation, l'action sociale sont des actes politiques qui agissent sur l'orientation de l'ensemble de la société.

• Des difficultés innombrables

Le projet de l'Alpha Mons-Borinage ne tient que contre vents et marées. Les difficultés sont si nombreuses qu'il nous semble souvent qu'il faut être fou pour continuer à agir dans les conditions qui nous sont imposées.

— Du côté des pouvoirs publics: retards importants dans le paiement de subsides. Or, il nous est impossible de nous financer vraiment par nous-mêmes. Le personnel, certes nombreux, est essentiellement un personnel sous-statutaire, donc marqué par le provisoire et l'insécurité, là où il faudrait une action profonde et à moyen terme. Le statut dévalorisant est cause de démotivation. L'obligation de recruter principalement du personnel peu qualifié n'est pas compatible avec l'action d'alphabétisation, qui réclame de la compétence. Nous avons donc beaucoup de problèmes en ce qui concerne la qualité de la formation offerte en alphabétisation.

En juin 1990, la Région wallone a remplacé le système TCT (Troisième circuit de travail) par un nouveau système de statuts précaires (le PRIME). Celui-ci impose une intervention importante du promoteur dans le salaire des travailleurs. Nous ne pouvons en assumer le coût. De plus, le nouveau programme représentant un renforcement de la précarisation des emplois, les travailleurs de l'association ont refusé d'être transférés du programme TCT au PRIME.

Résultat : nous sommes passés de 28 emplois à 2. Et pour poursuivre, il nous faut de nouveau recourir au bénévolat. Nous sommes contraints à une restructuration de nos activités et à continuer plus que jamais avec des bouts de ficelle.

— Nos objectifs déclarés d'éducation permanente vont à contre-courant de la « culture de masse » qui marque aussi bien les formateurs et les animateurs que le public. Le projet de mobilisation pour un changement social se heurte à l'idéologie et aux valeurs de consommation. L'idée de liberté elle-même n'est-elle pas devenue objet consommable ? Face au marché du travail devenu arrogant, aux inégalités renforcées, l'exclusion est massive. Nous la côtoyons tous les jours. Aucune perspective réelle n'est offerte aux exclus. Pour l'instant, nous agissons comme des résistants qui appellent d'autres résistants. Il est vrai que chez beaucoup le découragement est profond.

— La crise et le renforcement des exclusions ont augmenté les demandes d'assistanat. Le travail en partenariat avec les populations, l'éducation permanente, l'organisation d'une formation à la critique sociale, l'action sur les causes des problèmes rencontrés ont tendance à être reportés à plus tard pour répondre à l'urgence. Le sens même de l'éducation permanente, qui était vue comme une éducation à l'analyse critique et à l'action de changement social, se transforme en une formation visant l'intégration, voire la simple insertion sociale.

À l'Alpha Mons-Borinage, nous ressentons que cette pression pour l'assistanat d'urgence empêche toute véritable réflexion stratégique. Nous parons au plus pressé. Faut-il continuer ainsi ?

— Une difficulté non négligeable vient aussi du fait qu'une attitude d'apprentissage permanent, de redéfinition continue, est difficile à tenir. La majorité des gens, tant parmi les formateurs que parmi les participants, après une période de recherche et de progression, s'installent vite dans le confort des petits pouvoirs acquis.

Pour avancer encore, il faudrait sans doute ouvrir des perspectives plus larges et plus motivantes. Mais les relais manquent.

— Notre action a beaucoup souffert d'un manque de relais vraiment dynamiques vers d'autres secteurs de la société. On nous reproche parfois de constituer un ghetto, de vouloir trop en faire par nous-mêmes, à tel point que notre projet en devient partiellement ingérable.

Il est difficile de trouver des relais vraiment ouverts aux spécificités des exclus, à leur histoire, à leur identité. Des changements sont indispensables dans le mode d'intervention de beaucoup d'organismes qui fonctionnent de façon très bureaucratisée et qui, de ce fait, renforcent les mécanismes d'exclusion bien plus qu'ils ne les corrigent.

— Les 6 p. 100 de pauvres vivant en Communauté française de Belgique ne sont quasiment pas touchés par notre action. Les « analphabètes » les plus marginalisés par rapport à l'écrit non plus. Le public touché est celui qui connaît déjà une mobilité sociale. Ces difficultés nous sont communes avec beaucoup d'autres associations. Faute d'une stratégie de communication particulière adaptée aux paroles et à l'intérêt propres aux exclus, nous ne pourrons pas avancer. L'approche ne peut être seulement technique. Elle est culturelle avant tout. Allons-nous investir dans ce type de culturel?

Au terme de la deuxième période, le bilan est-il donc tout noir? Non. J'ai souligné les indéniables acquis, mais on ne peut pas éviter de reconnaître que, pour une bonne part, on se heurte à des murs. Mais l'histoire n'est pas finie.

ET MAINTENANT?

Nous sommes deux travailleurs appointés: un permanent, un FBI[10]. Une dizaine de personnes travaillent en outre à titre bénévole. Nos activités sont en cours de restructuration sur la base de cette contrainte d'emplois et aussi sur la base de notre évaluation plus globale. Comment surmonter les obstacles? Quelles actions développer prioritairement? Comment, à partir de celles-ci, agir aussi au niveau global, celui des enjeux même de l'alphabétisation et de l'éducation permanente?

Deux secteurs subsistent actuellement: l'alphabétisation et la lutte contre la pauvreté.

L'alphabétisation

Elle comporte trois niveaux d'action.

• Les cours d'alphabétisation

Les cours d'alphabétisation continuent d'être offerts tant aux immigrés qu'aux Belges. Nous commençons à nous organiser pour étendre,

dans notre région, le réseau d'offre de cours en collaboration avec d'autres associations ou organismes: écoles, bibliothèques, centres publics d'aide sociale, centres de consultation pour les nourrissons, Comité de protection de la jeunesse, associations, etc.

A côté des cours organisés chez nous, nous souhaitons que des cours aient lieu ailleurs, là où d'autres communications avec les personnes et les groupes exclus existent déjà et pourraient être amplifiées par l'introduction d'une démarche d'alphabétisation-écriturisation[12]-lecturisation. Nous pourrons de la sorte, espérons-nous, apporter de nouvelles dimensions à notre pédagogie sociolinguistique qui vise à l'émergence d'une parole et d'une langue, orales et écrites, les plus étroitement liées à une histoire concrète, à des rapports sociaux effectifs. L'enjeu stratégique est d'établir et de construire des communications, non d'abord d'alphabétiser. Encore faut-il établir des communications où les paroles exclues soient reconnues au point d'être situées au centre de la démarche. Introduire dans la pédagogie un questionnement simple, mais aux réponses complexes, ouvrirait de nouvelles perspectives, débloquerait sans doute un certain nombre de situations qui apparaissent sans issue: qui dit quoi? Où? Quand? A qui? Comment? Pourquoi? Ce nouveau questionnement ne rend pas vaine l'action précise d'alphabétisation: elle peut lui donner une nouvelle ampleur[13]. En outre, il suppose que les différents acteurs de la lutte contre l'exclusion s'accordent sur des stratégies communes. C'est là l'objet d'un travail de formation-action.

• La formation-action

Il s'agit de formation-action dans la mesure où le processus de formation vise la mise en place de stratégies nouvelles. Elle s'organise à deux niveaux: formation de formateurs, animateurs et relais pour la lutte contre l'exclusion culturelle; formation de formateurs en alphabétisation.

La formation de formateurs, animateurs et relais pour la lutte contre l'exclusion culturelle s'adresse à divers acteurs sociaux: animateurs, éducateurs, bibliothécaires, syndicalistes, infirmières de la petite enfance, parents, etc. Il s'agit d'établir un processus de formation lié à l'action de divers types d'acteurs dans la communication / non-communication avec les populations exclues, de telle façon que leur pratique intègre la dimension de lutte contre l'analphabétisme et l'illettrisme[14] comme facteur de réinvention de la communication. Le centre d'alphabétisation n'est donc plus le seul lieu où on renvoie la personne repérée comme analphabète ou illettrée (et qui d'ailleurs, le plus souvent, ne s'y présente pas); il agit en interaction avec d'autres lieux disposés, eux aussi, à réinventer leur stratégie en tant qu'agents de communication.

Nous sommes au tout début de cette démarche. D'autres associations cherchent à travailler dans le même sens. Les contacts que nous avons

établis jusqu'ici nous permettront de commencer un cycle de formation-action de ce type à partir de septembre 1991.

Par ailleurs, au Service de la formation des animateurs du ministère de la Communauté française[17], un projet de formation destiné aux différents types d'animateurs socioculturels et intégrant l'alphabétisation est en préparation. Nous sommes associés à ce travail préparatoire. Ce projet d'une cinquantaine d'heures de formation s'adressera à des acteurs susceptibles de relayer de telles approches dans l'ensemble du territoire de la Communauté française de Belgique.

La formation d'alphabétiseurs vise l'acquisition de capacités méthodologiques dans une perspective sociolinguistique. Elle cherche l'interaction constante entre pratique et théorie en appliquant une méthode en boucles (première représentation des pratiques → approches théoriques → pistes stratégiques et pédagogiques → expérimentation → évaluation et analyse des pratiques → renforcement théorique → renforcement des stratégies et pédagogies, etc.).

Nos interventions dans la formation d'alphabétiseurs comprennent la formation initiale et continue des formateurs de notre association, la formation offerte par nous à des associations, la formation à la demande d'autres associations, la participation en tant que concepteur ou formateur à des sessions de formation coordonnées par ou avec d'autres partenaires, par exemple:

— Une formation de formateurs en alphabétisation de la province de Namur[18]: cycle de 150 h de cours + 60 h de stage pratique donnant accès à une attestation de réussite ou de suivi des cours. Cette formation est importante dans la mesure où elle ouvre la voie à une compétence effective et à une reconnaissance pour les professionnels de l'alphabétisation;

— Une formation d'alphabétiseurs de la province du Hainaut: cycle de 220 h (dont 60 h de stage) en préparation et dont le démarrage est prévu pour octobre 1991;

— Une formation de cadres de l'alphabétisation organisée par le Service de la formation des animateurs du ministère de la Communauté française: cycle de 50 h en préparation et dont le démarrage est prévu pour novembre 1991;

— Une formation de formateurs dans une Entreprise d'apprentissage professionnel (EAP)[17], d'une durée d'environ 100 h. Il s'agit ici d'une formation approfondie aux techniques d'alphabétisation et à la méthodologie sociolinguistique.

• **La création du Comité Mons-Borinage de lutte contre l'analphabétisme et l'exclusion culturelle.**

Ce comité permet de rassembler lui aussi divers types d'acteurs sociaux pour établir des passerelles entre les divers niveaux d'action, mais aussi et surtout pour tenter d'établir des stratégies concertées. Ce groupe, encore à ses débuts, est destiné à jouer un rôle actif dans la mise sur pied de réseaux locaux dans la région de Mons-Borinage.

Nous avons commencé une enquête sur le développement du plaisir de lire auprès d'enseignants, de bibliothécaires, de parents, d'élèves. Nous en ferons un outil de base pour discuter de stratégies communes, notamment avec certaines écoles et bibliothèques.

Sans renoncer aux cours d'alphabétisation, en les développant au contraire, nous avons choisi pourtant une orientation moins centrée sur notre association comme lieu, trop exclusif, de lutte contre l'analphabétisme. La solution n'est pas chez nous, elle est dans la société: y tisser des réseaux est donc essentiel, à condition toutefois de clarifier le sens de l'action à entreprendre. Pour éclaircir celui-ci, une conception de la langue et de la pédagogie sociolinguistique, une recherche-action sur la façon de l'intégrer dans toute action d'éducation, d'animation, de lutte contre l'exclusion culturelle et sociale constitue un enjeu central.

L'action de lutte contre la pauvreté

Cette action comporte notamment:

— des Ateliers économiques populaires de solidarité pour la survie (voir plus haut);

— un accompagnement social et juridique des familles en difficulté;

— une formation de base à l'écriture, à la vie en groupe, à la dactylographie, à la comptabilité, etc.;

— un atelier d'écriture;

— une bibliothèque de rue pour les enfants (une animatrice lit dans la rue avec les enfants);

— un atelier de couture;

— des séances thématiques sur des enjeux de société concernant les familles, les personnes de milieu populaire;

— un réseau de collaboration avec d'autres organisations ou associations;

— un travail d'enquête dans les quartiers proches.

Nous souhaitons coordonner les deux types d'actions: celle, plus sociale, de lutte contre la pauvreté élargit le terrain de l'alphabétisation, alors que celle-ci, plus culturelle, offre des outils précis de compréhension, d'analyse, d'expression, d'action, outils essentiels à l'autonomie, à la responsabilisation, à la communication et donc à la solution des problèmes posés sur le plan social. Nous évaluons de façon permanente notre action sous ses diverses dimensions.

Toutefois, l'articulation du social et du culturel reste insuffisante: elle ne parvient pas à résoudre les problèmes de pauvreté. La boucle action sociale-éducation permanente, qui au départ paraît dynamique, ouvre très souvent à la conscience plus aiguë des impasses. La gestion en circuit fermé de la pauvreté est bel et bien un facteur de reproduction de l'exclusion. Les pauvres se heurtent à trop d'obstacles (sous-emploi, santé, logement, éducation, police, revenus, administration, mythe de la consommation, etc.).

À notre niveau, nous pensons que la coordination en réseaux est nécessaire pour parvenir à une action globale et en profondeur, mais aussi à une évaluation sur l'opportunité des méthodes utilisées: l'offre de services aux plus démunis est-elle une approche susceptible de favoriser des démarches autonomisantes? Face à des situations extrêmes, elle est souvent la seule façon d'exprimer une solidarité concrète, mais elle approfondit la dépendance et ne débouche que difficilement sur une démarche de formation. D'emblée, les relations instaurées soit par une offre de service, soit par une offre d'éducation sont de nature différente et sont a priori contradictoires. Et lorsque nous offrons les deux parallèlement, c'est généralement l'intérêt immédiat qui l'emporte.

Nous souhaitons dépasser la gestion de la pauvreté et de la précarité, mais cela déborde les compétences d'une seule association.

CONCLUSION: DES RÉSEAUX, CONDITION NÉCESSAIRE MAIS NON SUFFISANTE

L'histoire de l'Alpha Mons-Borinage peut se résumer comme une suite de tentatives couronnées de résultats, mais de résultats limités et qui aboutissent aussi à des impasses. Avec beaucoup d'autres, nous avons lutté pour un changement social, non seulement sur le plan des idées, mais sur le terrain, dans la vie des gens. Il nous apparaît maintenant que beaucoup d'entre eux et beaucoup d'entre nous vivent moins bien, avec des perspectives plus bouchées.

Globalement, la pauvreté a augmenté dans nos sociétés (44 millions de pauvres en Europe; environ 20 p. 100 de situations socioprofessionnelles précaires; beaucoup de jeunes survivent, comme une génération sacrifiée,

etc.). L'aggravation des problèmes de la société se vérifie dans le quotidien. Notre action aboutit au mieux, dans la plupart des cas, à mieux intégrer à la marginalité, à une marginalité qui englobe des couches plus larges de la société.

Dans les associations d'alphabétisation, d'éducation permanente, d'action sociale, nous sommes nombreux à nous interroger aujourd'hui sur le sens de notre action: sommes-nous une sorte de police socioculturelle destinée à encadrer les exclus? Sommes-nous des services de suppléance par rapport aux carences du système social? Sommes-nous des facteurs d'intégration à la société? Sommes-nous des agents de changement social? Nous sommes nombreux à penser qu'un changement social fondamental est nécessaire si l'on veut apporter une amélioration sensible à la vie quotidienne des exclus, si l'on veut surtout sortir de l'exclusion. Une pédagogie fondée sur la libération des paroles aujourd'hui marginales et sur le développement de nouvelles dignités ne peut trouver d'issue satisfaisante sans modification des rapports sociaux plus généraux.

Le regroupement en réseaux pluridisciplinaires, coordonnant de façon précise, par la mise en place de stratégies concertées, l'action d'enseignants, d'alphabétiseurs, de travailleurs sociaux, d'animateurs de la culture, etc., est certainement une condition nécessaire pour sortir des impasses actuelles. Pourtant, cela ne suffit pas. On ne peut échapper à une remise en cause sociopolitique plus globale, sinon on ne fait que déplacer l'alibi.

Les pouvoirs publics ont une responsabilité précise dans la détermination de politiques qui réalisent effectivement des priorités socio-éducatives. L'associatif peut agir ici en tant que mouvement social, exerçant une pression, instaurant un débat, revendiquant une négociation sur les priorités à établir dans la gestion de l'ensemble de la société. Priorité au marché et au PNB, le reste pour la culture, l'éducation, le social, l'emploi? Des associations commencent à se regrouper autour de ces enjeux de nature politique[15], à se définir comme un pôle actif dans la société, à penser des stratégies politiques, à établir des alliances.

Dispositifs de formation améliorés, réseaux, détermination d'autres priorités politiques ne changeront cependant rien de fondamental si tout cela est conçu et réalisé pour les exclus et non par eux. Les dispositifs les mieux adaptés et les plus indispensables ne feront jamais que ménager des conditions d'accès à la parole par les exclus eux-mêmes. Ceux-ci sont les principaux acteurs de leur libération. La démocratie n'est pas le droit de vote, elle n'est pas un corps d'idées généreuses, elle n'est pas un programme pour les droits des exclus, elle est communication en acte. Les exclus n'ont pas à être intégrés par nous, mais reconnus comme des acteurs sociaux capables de dire et d'orienter la société au même titre que tous les autres acteurs. Introduire cette finalité dans nos stratégies pédagogiques et politiques est sans doute l'enjeu principal.

Les exclus ne sont pas analphabètes comme on est manchot. Ils sont riches de savoirs, d'expériences, d'histoire. Là serait le moteur d'une autre pédagogie. Mais le pédagogue se situe souvent comme un contrôleur du savoir et du savoir-faire normés. D'autres démarches plus créatrices existent, mais dans la marge. Le rôle des réseaux serait sans doute de les amplifier et les généraliser.

La pédagogie rencontrera la politique. L'alphabétisation qui est actuellement un facteur, parmi d'autres, de reproduction des inégalités, pourrait alors renverser sa logique et devenir parole de liberté pour la société, formatrice et éducative non seulement pour les exclus, mais pour tous ceux qui apprendront à communiquer avec eux. Mais à ce moment, elle ne sera sans doute plus l'alphabétisation.

NOTES

1. Présenté par Lalita Ramdas, «Pourquoi devions-nous être alphabétisés?», dans *L'alphabétisation en pays industrialisés. Points de mire sur la pratique*, séminaire international, Toronto, 13-15 octobre 1987, Conseil international d'éducation des adultes, Toronto, Margaret Gayfert éditrice, 1987, p. 19-20.

2. On peut relever, par exemple, qu'environ 3 000 personnes seulement sont touchées par l'ensemble des associations d'alphabétisation sur 300 000 à 500 000 analphabètes estimés dans la Communauté française de Belgique. S'y ajoute la constatation que les personnes touchées sont rarement les plus exclues du savoir, notamment les analphabètes dits complets.

3. Freire, Paulo, *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspero, 1977; *L'éducation, pratique de la liberté*, Paris, Cerf, 1975. Voir aussi Jean-Paul Hautecœur, dans *Introduction aux pratiques et politiques d'alphabétisation* : «Paulo Freire : politiques d'alphabétisation ou alphabétisation politique?», Montréal, Université du Québec à Montréal, 1987, p. 295-325.

4. Bernstein, Basil, *Langage et classes sociales*, Paris, Minuit, 1975; William Labov, *Sociolinguistique*, Paris, Minuit, 1976.

5. Bourdieu, Pierre, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 1979; *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 1980; et particulièrement : *Ce que parler veut dire — L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982.

6. Publications de l'Alpha Mons-Borinage : *Situation sociale et enseignement linguistique*; *Fiches pour l'apprentissage du français*; *Progression et évaluation*; *L'apprentissage du français de base aux travailleurs immigrés ne connaissant pas le français*); *Ecole de devoirs — Pour une poignée d'idées en plus*; *Calcul, mathématique — Initiation, mise à niveau*; *Apprentissage oral — Apprentissage écrit*.

7. Marissal, Véronique, «Les écoles des devoirs dans la prévention de l'échec scolaire», dans *ALPHA 90 — Recherches en alphabétisation*, sous la direction de Jean-Paul Hautecœur, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, 1990, p. 373.

8. Bastin, G., et Roosen, A., *L'école malade de l'échec scolaire (Pédagogies en développement. Pratiques méthodologiques)*, Bruxelles, 1990; Pierre Bourdieu *et al.*, *Les héritiers*, Paris, Minuit, 1964; Bourdieu, Pierre, et Passeron, Jean-Claude, *La reproduction*, Paris, Minuit, 1970; Snyders, G., *École, classe et lutte des classes*, Paris, P.U.F., 1976.

9. Les centres publics d'aide sociale (CPAS) sont des organismes publics financés par les communes et par le ministère des Affaires sociales. Ils allouent aux personnes sans ressources un «minimex» (allocation mensuelle régulière) ou une aide sociale occasionnelle.

10. Principaux programmes de résorption du chômage utilisables par les associations :

    a) Chômeurs mis au travail (CMT) : les chômeurs restent des chômeurs. Ils sont mis à la disposition d'une association (ou d'un pouvoir public) pour une période d'un an renouvelable. Le CMT a été supprimé en 1989 et englobé dans la formule ACS.

    b) Cadre spécial temporaire (CST) : le chômeur obtient un contrat de travail à durée déterminée (souvent un an). Il obtient le revenu de base du niveau équivalent dans la fonction publique.

    c) Troisième circuit de travail (TCT) : le chômeur obtient un contrat à durée indéterminée. Son revenu est le salaire de base du niveau équivalent dans la fonction publique. Une ancienneté a été appliquée seulement à partir du 1er janvier 1987.

    d) Actuellement, les formules CST et TCT ont été supprimées en Wallonie et remplacées par un nouveau système appelé PRIME (Programme régional d'insertion dans le marché de l'emploi). Celui-ci suppose une importante intervention du promoteur dans les salaires. Beaucoup d'associations ont donc dû renoncer à une grande partie des emplois à cause de leur

incapacité à assumer cette intervention. Par ailleurs, le ministre de la Région wallonne compétent en cette matière a supprimé un grand nombre de postes TCT. Au total, plus de 4 000 emplois ont été perdus sur un total de plus de 10 000.

c) Fonds budgétaire interdépartemental (FBI): le chômeur devient un travailleur à part entière. Sur la base d'une convention entre le ministre de l'Emploi et un autre ministre dont les moyens budgétaires ne suffisent pas à financer les emplois auxquels les associations ont droit dans le cadre des dispositions légales qui agréent leurs activités, le ministre de l'Emploi prend le financement de ces emplois en charge. Toutefois, cette convention interdépartementale est conclue pour des durées limitées (renouvelables) et l'intervention pour le salaire est plafonnée (actuellement à 590 000 FB, alors qu'un salaire minimum coûte plus de 800 000 FB au promoteur).

11. Autre mesure discriminatoire: il y a obligation de travailler deux ans dans un sous-statut pour obtenir une révision de son « code chômage » (code à partir duquel les allocations de chômage sont calculées: celles-ci sont de 55 p. 100 du dernier salaire durant la première année de chômage et de 35 p. 100 à partir de la deuxième année, sauf pour les chefs de ménage). Beaucoup de TCT recevaient une allocation de 35 p. 100 du dernier salaire au moment où ils ont été engagés. Les travailleurs « normaux » doivent travailler six mois avant d'obtenir la révision de leur code et donc de retrouver une allocation de 55 p. 100.

12. Au-delà de la simple capacité technique, il s'agit de l'accès à « l'acte d'écrire », l'acte de signifier par l'écrit des stratégies de positionnement social, de création de significations. C'est est fondamental dans la recherche d'une pédagogie pour la démocratie en actes.

13. La démarche sociolinguistique proposée s'appuie sur un cadre théorique analysant les fonctions du langage. L'ensemble de la vie humaine, de la vie en société est langage. L'action sur les rapports humains est elle-même langage. Nos pratiques tireraient dès lors beaucoup de profit d'une meilleure perception des fonctions du langage en relation avec la communication (toutes les interactions complexes et contradictoires mises en jeu dans la communication), mais aussi à la non-communication (quand on parle, on parle aussi pour non communiquer, ne pas dire, se protéger ...), en relation avec le désir, la pensée, la création de significations ou la relativisation du sens, le positionnement social ou la marginalisation, l'imposition de pouvoir ou sa remise en cause, la construction de l'autonomie ou sa subtile aliénation.

On peut renvoyer à beaucoup de recherches sur ces sujets, notamment :
— Jakobson, R., *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit, 1963 (chap. 11, Linguistique et poétique).
— Kristeva, J., *Le langage, cet inconnu*, Paris, Seuil, 1981.
— Schaff, A., *Langage et connaissance*, Paris, Anthropos, 1969.
— Barthes, R., *Leçon*, Paris, Seuil, 1978.
— Sapir, E., *Anthropologie*, Paris, Minuit, 1967.
— Bourdieu, P., *Ce que parler veut dire* (voir note 5).
— Bernstein, B., et Labov, W. (voir note 4).

14. Pour la distinction entre analphabétisme et illettrisme, je renvoie à Jean Foucambert : l'illettrisme touche environ 70 p. 100 de la population française qui ne peut lire de façon efficace un texte de niveau moyen, tandis que l'analphabétisme ne touche qu'une partie, la plus exclue, des illettrés.

15. La Belgique est devenue un État fédéral qui comporte trois régions (Wallonie, Flandre, Bruxelles), trois communautés (française, flamande, germanophone). La Communauté française de Belgique est dirigée par un Exécutif composé de quatre ministres. L'éducation permanente et la formation des animateurs dépendent de l'un de ceux-ci.

16. Formation organisée par l'Institut supérieur provincial de formation socio-éducative (anciennement Cours pour éducateurs en fonction).

17. Selon l'esprit qui a présidé à leur création, les Entreprises d'apprentissage professionnel sont à la fois des centres de formation professionnelle et des petites entreprises. Elles sont accessibles à des personnes (prioritairement des jeunes) qui n'ont pas de revenus professionnels, qui ne relèvent donc des CPAS (voir note 9).

18. Voir, par exemple, le numéro spécial de la revue *Alternatives wallonnes*, *Monde associatif : la cinquième roue ? De la question sociale à la société en question*, n° 73-74, 15 mars 1991.

L'ÉDUCATION DE BASE EN FLANDRE: DES ATOUTS, DES RISQUES

Gunter Gehre
Université catholique
Louvain, Belgique

INTRODUCTION

Pour les mouvements flamands d'alphabétisation, l'année 1990 a été un sommet dans deux domaines. En premier lieu, il y a eu la proclamation par les Nations Unies de l'Année internationale de l'alphabétisation (AIA) et, à cette occasion, la mise sur pied en Flandre d'un secrétariat provisoire. Ce secrétariat a assuré la coordination de nombreuses manifestations et a été chargé par la commission d'experts de l'AIA de publier un livre blanc. Ce livre blanc[1] contient plusieurs avis indiquant les pistes à suivre pour lutter efficacement contre l'analphabétisme en Flandre.

Il y a eu, parallèlement, une accélération dans le domaine politique. À l'issue d'un processus qui s'est étendu sur plusieurs années, le Vlaamse Raad a promulgué un décret «portant sur l'organisation de l'éducation de base pour adultes peu scolarisés[2]». Ce décret bouleverse profondément le paysage des structures d'apprentissage pour adultes peu scolarisés. Les activités d'alphabétisation ont également été entraînées dans ce mouvement : ces activités (en l'occurrence, l'apprentissage collectif de la lecture et de l'écriture) se sont retrouvées intégrées dans des structures plus larges.

Le présent texte a été rédigé dans le contexte de cette évolution. Nous esquissons d'abord l'historique des activités d'alphabétisation jusqu'à nos jours. Étant donné le bouleversement considérable de ce volet de la carte éducative, il faut également repenser en profondeur les activités d'alphabétisation elles-mêmes. Nous cherchons à situer ces activités (qui s'inscrivent dans l'éducation de base) dans l'ensemble des structures sociales et éducatives. À partir d'un certain nombre d'exemples concrets de coopération, nous essayons de définir le rapport entre l'«alphabétisation» et l'aide aux groupes défavorisés. Tout en constatant que cette constellation nouvelle présente de multiples possibilités d'aborder de manière plus intégrée la lutte contre l'analphabétisme, nous indiquerons les dangers et les lacunes des réglementations actuelles.

Le texte qui suit est écrit à partir d'une double position : d'une part, j'ai été pendant quelques années associé étroitement à différents aspects des activités d'alphabétisation. Je me suis frotté à cette occasion aux activités concrètes d'apprentissage collectif de la lecture et de l'écriture, mais j'ai aussi été obligé de faire face à différentes questions de nature politique

qui existaient avant la réglementation de l'éducation de base. Après cette période, j'ai continué à suivre de près toute l'évolution, bien qu'à quelque distance : cela me permet d'observer et de commenter sans passion les processus en cours.

ALPHABÉTISATION ET ÉDUCATION DE BASE

Les origines[1]

Ce n'est qu'à la fin des années 1970 que sont nés, en Flandre, les mouvements d'alphabétisation. On avait cru jusque-là (et on le crut encore par la suite) que l'obligation scolaire (qui date de 1914) constituait une garantie suffisante pour combattre l'analphabétisme. Aussi l'analphabétisme était-il en Flandre, en 1978, un phénomène insoupçonné et on pensait que chaque citoyen était naturellement capable de lire et d'écrire. Des situations observées dans l'armée belge (où l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est organisé depuis les années 1950) ainsi que dans le secteur de l'aide sociale ont montré que pour de nombreux Flamands « pouvoir lire et écrire » n'était pas chose aussi évidente que se le représentait l'opinion publique. Résultat : un gigantesque tabou entourait cette lacune frappant les capacités d'un individu.

À partir de 1978, des initiatives d'alphabétisation sont nées dans toute la Flandre. La plupart du temps, ces initiatives étaient issues de structures d'aide et de formation déjà existantes qui pouvaient en assurer, au départ, l'appui matériel et logistique. C'étaient aussi des structures d'aide sociale, ce qui n'est guère étonnant, puisque c'est souvent dans ces organisations que la nécessité s'en est fait sentir pour la première fois. Au début, on s'efforçait dès lors clairement d'intégrer formation et assistance.

Les centres d'animation sociale (*centra voor maatschappelijk werk*), les centres de santé mentale (*centra voor geestelijke gezondheidszorg*) et autres ont donc été à la base du développement des différents centres d'alphabétisation. Cela étant, la plupart des centres ont acquis plus d'autonomie au cours des années, sans pour autant abandonner entièrement l'idée d'une intégration entre formation et assistance.

Les activités d'alphabétisation ont connu une très forte croissance en Flandre entre 1978 et 1988. Il existait en Flandre, en 1986, 46 programmes d'alphabétisation rassemblant 377 groupes de lecture et d'écriture avec un total près de 2 000 participants aux cours. L'association Alfabetisering Vlaanderen chapeautait ces différentes initiatives, les aidait et se chargeait de défendre leur intérêt. Le nombre de personnes employées dans ces mouvements a lui aussi augmenté très rapidement, de même que les subsides que leur octroyaient les pouvoirs publics flamands. Malgré cela, l'investissement des pouvoirs publics restait insuffisant et il fallut attendre un décret, en 1990, pour que l'aide accordée prenne quelque ampleur.

Parallèlement au développement des activités d'alphabétisation sont apparues, au début des années 1980, de nombreuses autres initiatives s'adressant aux personnes peu scolarisées. Ainsi, l'initiative «Opnieuw Gaan Leren» («Réapprendre») avait pour objectif de rafraîchir les connaissances de base engrangées à l'école. Il y eut également l'enseignement «de la deuxième chance» (*Tweedekansonderwijs*), qui s'adresse aux adultes qui veulent obtenir un diplôme de l'enseignement secondaire inférieur ou supérieur. La question de l'intégration des immigrés a donné naissance, au sein des associations qui s'y consacrent, à un large éventail de cours de langue. Vers la fin des années 1980 tout au moins, ces cours ont en outre pu bénéficier de fortes impulsions de la part des pouvoirs publics. Enfin, des fonds spéciaux d'aide aux groupes défavorisés ont également permis de mettre en place de nombreux programmes de formation pour personnes peu scolarisées.

Nous pouvons affirmer qu'à la fin de 1989, l'offre proposée aux adultes peu scolarisés se caractérisait par le saupoudrage et l'absence de coordination. De nombreux problèmes de correspondance entre programmes, de passerelles et d'orientation, un manque d'uniformité, etc., en ont résulté.

L'idée de mieux coordonner l'ensemble des initiatives qui s'adressent aux adultes peu scolarisés et de tendre à une offre intégrée et cohérente date d'avant 1990. Dès 1985, on a tracé les premières esquisses d'un concept qui allait ensuite servir de modèle aux centres d'éducation de base. Au début des années 1980, une *Platformoverleg Basiseducatie* (concertation / plate-forme sur l'éducation de base) voyait le jour : elle a donné naissance à cinq programmes autonomes, qu'on a appelés les «expériences d'éducation de base» (*Experimenten Basiseducatie*), en cinq lieux différents de Flandre. Ces expériences étaient encadrées et soutenues par le Vlaams Centrum voor Volksontwikkeling (VCVO : Centre flamand d'éducation populaire). Pendant cinq années, on a expérimenté les contenus, les méthodes, les structures de gestion et les accords de coopération. Mais ces cinq expériences n'ont pas le monopole de l'innovation et du développement des activités d'alphabétisation. D'autres initiatives, y compris l'Alfabetisering Vlaanderen, s'efforçaient sans cesse d'innover, surtout en ce qui concerne l'évolution méthodologique et le développement des compétences.

La phase d'expérimentation prit fin au début de 1990 et l'on s'attela à la confection d'un décret. Ce décret opte en définitive pour le modèle défini par les expériences du VCVO. L'analyse des lignes de force du décret en témoigne.

Un décret pour l'éducation de base

Le 28 juin 1990, le Vlaamse Raad a adopté le décret relatif à l'éducation de base. Ce décret règle trois aspects du secteur :

— L'organisation des activités locales qui ont lieu dans des centres d'éducation de base;

— La structure d'appui: le Centre flamand d'aide à l'éducation de base;

— L'installation d'un conseil consultatif, à savoir le Conseil de l'éducation de base.

Nous nous étendrons sur ces trois aspects, tout en nous abstenant toutefois d'en faire une description trop détaillée.

Les centres d'éducation de base

À l'heure actuelle, on compte 28 centres actifs en pays flamand. Chacun de ces centres a pour tâche d'organiser un ensemble cohérent d'activités éducatives s'adressant aux adultes peu scolarisés (c'est-à-dire aux personnes majeures qui n'ont pas de certificat homologué d'enseignement secondaire inférieur). Ces activités sont axées sur la connaissance des notions élémentaires de la langue néerlandaise et du calcul, sur l'élargissement des aptitudes sociales, l'orientation et l'intégration sociales. Les centres peuvent également mettre sur pied des activités de guidance et d'animation (qui devraient ou pourraient conduire les participants à un autre type d'activités, par la sensibilisation à des questions d'apprentissage et de formation). L'éducation de base s'est aussi professionnalisée, que ce soit dans ses tâches éducatives ou administratives. En ce qui a trait à l'emploi, la fourchette va du centre dont s'occupe une seule personne à des équipes de 33 éducateurs comme il en existe à Anvers.

Un centre peut être agréé s'il offre au moins 6 000 heures/participants (c'est-à-dire le nombre de participants multiplié par le nombre d'heures qu'ils ont suivies). Sur cette base, le centre reçoit un encadrement minimal (1 membre du personnel d'éducation et ½ membre du personnel administratif) ainsi qu'un budget. Le taux d'encadrement est augmenté par tranche de 4 000 heures.

Le décret règle donc l'aide financière. Mais on attend des communes pour lesquelles les centres travaillent qu'elles apportent également une contribution, notamment en s'occupant de leur hébergement. Par ailleurs, il existe évidemment d'autres possibilités de financement.

Chaque centre est une association sans but lucratif, dont les organes dirigeants sont composés de manière pluraliste. Dans l'assemblée générale comme dans le conseil d'administration, on trouve des représentants de différents secteurs: l'animation socioculturelle, l'enseignement de promotion sociale, la formation professionnelle du VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling, l'Office flamand de l'emploi), la commune, le Centre public d'aide sociale (CPAS) et l'animation socio-éducative.

Le Centre flamand d'aide à l'éducation de base

Pour soutenir l'éducation de base dans la Communauté flamande, on a créé un centre d'aide. Ce centre est chargé de surveiller la planification des centres d'éducation de base, d'élaborer le matériel, de renforcer les qualifications du personnel d'éducation et des dirigeants, de veiller à la qualité de l'offre, de fournir de l'information et de s'occuper de la recherche. Ce centre est entièrement financé par le ministre de l'Enseignement et est, tout comme les centres locaux, un organisme privé sans but lucratif (OSBL) dont les organes dirigeants sont composés selon les règles qu'indique le décret.

Le Conseil de l'éducation de base

Le Conseil émet des avis à l'attention de l'Exécutif flamand sur l'agrément et le retrait de l'agrément des centres d'éducation de base. Il doit également donner son avis au sujet des développements souhaitables dans le secteur et sur les mesures préventives à prendre. Le Conseil se compose de représentants de différents secteurs qui sont désignés par les ministres de l'Enseignement, de l'Aide sociale et de la Famille, de la Culture et de l'Emploi. Il devrait surtout avoir des affinités avec le secteur de l'éducation de base.

Quelques observations

Bien que ce décret ait presque suscité l'enthousiasme et que de divers côtés les réactions aient été très positives, on a également signalé un certain nombre de points sombres. Nous en énumérerons quelques-uns sans cependant les approfondir.

— Peut-on encore alphabétiser dans les centres d'éducation de base? Des voix critiques décrivent l'éducation de base telle qu'elle est conçue actuellement comme quelque chose d'unilatéral. Dans cette optique, elles se demandent si dans ces centres, on peut encore effectivement s'occuper d'alphabétisation. L'alphabétisation est considérée en effet, dans ce cadre, comme une stratégie purement éducative alors qu'en soi, l'analphabétisme est un problème beaucoup plus complexe. En ramenant le problème à son seul aspect éducatif, on perd de vue que les retards éducatifs ne sont qu'un des problèmes que connaissent les groupes défavorisés.

— La mise en place d'un cadre légal permet la reconnaissance sociale de ce type d'activités. Cette reconnaissance sociale n'a cessé de croître ces dernières années, mais le décret l'a officialisée. Dorénavant, il est possible à l'éducation de base en tant que type particulier d'activité de mieux se légitimer par rapport à d'autres

organismes et à d'autres structures. Ce dernier point n'est évidemment pas sans rapport avec le fait que ces activités se voient décerner un label de « professionnalisme » et de « compétence », qui remplace l'ancienne étiquette de « volontariat ».

— Le décret fait définitivement dépendre l'éducation de base en Flandre du ministre de l'Enseignement. Bien que ce choix soit délibéré — l'éducation de base en tant qu'élément de l'enseignement pour adultes — on peut considérer qu'il s'agit là d'un changement de cap sensible. En effet, toute la « préhistoire » de l'éducation de base se situe au sein du département de la Culture, dans le secteur de l'éducation populaire. On peut se demander si ce changement de cap n'entraînera pas des glissements importants en ce qui a trait aux objectifs (émancipation sociale), aux méthodes (prise en considération des particularités des participants) et à l'autonomie. L'éducation de base en tant que structure d'apprentissage s'oppose, dans cette optique, à l'alphabétisation en tant que stratégie de lutte contre les retards éducatifs.

— La transition qui a conduit des « précurseurs » aux centres d'éducation de base fut très rapide. En moins d'une demi-année, l'ensemble du secteur a dû se restructurer en profondeur : négocier, conclure des compromis, etc. Sur le plan local, on a pu très largement faire usage de ce qui existait déjà et, à très court terme, les maladies d'enfance qui vont de pair avec de tels changements ne manqueront pas de guérir. Sur le plan de la coordination, on est presque parti de zéro et on ne s'est guère efforcé d'intégrer ce qui existait déjà dans les nouveaux modes de fonctionnement. Parfois, il semble même qu'on veuille régler des comptes avec le passé. On peut se demander, en d'autres termes, si on pourra utiliser de manière efficace et digne les expériences accumulées au cours des années pour permettre le démarrage de ce type d'activité.

L'ÉDUCATION DE BASE ET LE RÉSEAU DES STRUCTURES SOCIALES

En tant que service s'adressant aux personnes peu scolarisées, le centre d'éducation de base se trouve placé dans un ensemble de services de formation et d'aide sociale. Cet ensemble pourrait se développer et devenir un réseau d'accords de coopération : la réalité semble indiquer que l'évolution va effectivement dans ce sens. Mais nous devons formuler ici une remarque importante. L'actuel décret sur l'éducation de base ne prévoit explicitement de coopération qu'au niveau administratif d'un organisme. Le décret tend certes implicitement à favoriser la coopération (au sens de mettre en œuvre, ensemble, des projets communs), mais il ne valorise pas vraiment ces projets (ils ne sont pas jugés subsidiables, sauf à des conditions

très strictes). L'aspect éducatif d'une situation qui fait problème doit toujours être isolé et se traduire dans un programme éducatif à durée déterminée organisé par le centre. Les exécutants sont toujours des éducateurs, attachés au centre ou recrutés à cet égard, et le programme doit s'insérer dans l'une des cinq pistes de l'éducation de base. D'autres formes de coopération (par exemple des formes d'éducation intégrées dans d'autres secteurs où il y a des problèmes) n'ont actuellement guère de chance d'aboutir.

Nous souhaitons examiner les possibilités actuelles de coopération sur la base d'un exemple réel. Je suis moi-même à l'heure actuelle membre du conseil d'administration qui est attaché au fonctionnement d'un centre d'éducation de base, celui de la région du Rupel-Vaartland-Klein-Brabant. A partir de cet exemple, je voudrais illustrer une série de possibilités de coopération, en ajoutant quelques exemples provenant d'autres centres et qui me paraissent compléter mon propos.

La coopération sur le plan administratif

Le décret prescrit avec précision comment doit être composé le conseil d'administration d'un centre d'éducation de base. Il ne s'est pas seulement inspiré de considérations idéologiques, mais aussi et surtout d'arguments de fond. Il considère, d'une part, que l'éducation de base doit être située dans le contexte de l'enseignement pour adultes et de l'éducation permanente, et constate, de l'autre, que l'éducation de base a des affinités et des liens manifestes avec les services d'aide sociale et qu'elle doit les conserver.

Concrètement, il s'agit dans le premier cas de l'animation socio-culturelle, de l'enseignement de promotion sociale, de la formation professionnelle (organisée par le Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding (VDAB) sous forme de formation des classes moyennes ou dans le secteur de l'agriculture). Dans l'autre cas, les partenaires sont le Centre public d'aide sociale (CPAS) et les initiatives locales d'animation socio-éducative. La commune est également associée. Les activités qui s'adressent aux immigrés ne sont pas mentionnées comme telles, peut-être parce que les localités peuvent présenter, sur ce point, de fortes différences.

Ce qui est décrit ci-dessous traite des formes de coopération prévues par le décret sur l'éducation de base. Nous chercherons, plus loin, à formuler quelques observations à ce sujet.

Tableau: Composition du conseil d'administration du centre d'éducation de base (région du Rupel-Flandre)[4]

Mandats	CEB	FI
Commune	3	39
CPAS	3	34
Animation socio-éducative	1	25
Anim. socioculturelle	7	164
Ens. prom. soc.	2	46
VDAB — form. prof.	2	33
Form. classes moyennes	0	5
Autres	0	34
Total	18	360

La coopération dans les faits

L'objectif du législateur était de créer, en instaurant une coopération structurelle, des possibilités de parvenir à des projets de coopération judicieux. Dans de nombreux cas, des contacts avaient déjà été noués dans le passé, mais de nouvelles portes se sont ouvertes dans de nombreux centres. Il est difficile de dire, après une première année, quel sera en définitive l'effet de ces contacts. Nous pouvons en tous cas constater un certain nombre de tendances positives. Nous en donnons ci-après quelques exemples.

• La coopération avec le VDAB

Dans le cadre de ses programmes de formation et de sa fonction de service de placement, le VDAB est régulièrement amené à aider des personnes peu qualifiées, et notamment des personnes dépourvues d'un certain nombre d'aptitudes de base.

À partir de là, il est possible de développer la coopération avec le centre d'éducation de base. Au sein du centre de la région du Rupel, on pense à une coopération dans le cadre:

1) de l'Action « Weerwerk », surtout pour la fonction d'orientation. En effet, l'une des missions des consultants de l'Action « Weerwerk » consiste à réintégrer les chômeurs de longue durée dans le monde du travail, éventuellement au moyen d'une formation appropriée;

2) de « projets charnières » (*schakelprojekten*); ces programmes s'adressent aux chômeurs peu scolarisés qui ont besoin d'être recyclés. Le VDAB organise lui-même ces cours, mais il se peut qu'il réserve trop peu d'attention aux aptitudes de base. Il peut y avoir là une tâche pour le centre d'éducation de base, au titre de la préparation à une formation « charnière »;

3) de « régions à impulser » (*impulsgebieden*); les pouvoirs publics octroient à certaines régions de Flandre, qui font face à des problèmes socio-économiques évidents, de l'aide financière pour réaliser certains projets. Un certain nombre de projets ont aussi une valeur éducative.

• La coopération avec le secteur de l'aide sociale et l'animation socio-éducative

La plupart des problèmes qui se posent à ceux qui s'adressent au secteur de l'aide sociale ont un aspect éducatif. Très souvent, les retards socio-économiques et les retards éducatifs vont de pair. De nombreux programmes mis sur pied dans ce secteur cherchent à aborder de manière intégrée plusieurs aspects de la problématique liée à ces retards. Toutefois, la législation prévoit indirectement qu'il y a lieu de maintenir certaines des cloisons (artificielles ou non) qui séparent les différentes stratégies susceptibles d'y porter remède.

1) La coopération avec les CPAS

Dans un certain nombre de cas, le CPAS fait dépendre l'octroi d'une aide financière d'une forme de mise au travail (ce qu'on appelle l'embauche sociale) permettant l'insertion des allocataires dans le monde du travail. Plusieurs de ces allocataires sont dépourvus d'aptitudes de base telles que la lecture, l'écriture et le calcul, et ce dans différents domaines (notamment l'emploi). La coopération avec un centre d'éducation de base peut, dans ce cas, représenter une aide utile.

2) La coopération avec l'animation socio-éducative

Dès lors que l'animation socio-éducative s'occupe d'aider les groupes défavorisés, elle doit aborder ce problème en tenant compte de ses différents aspects. Dans ce cas, ce sont des programmes de formation s'adressant à de jeunes chômeurs peu scolarisés et tendant à des résultats concrets (par exemple la construction d'un bateau). Ici aussi, formation professionnelle et éducation de base vont de pair. La formation générale et la formation sociale jouent un rôle important, de même que l'acquisition d'aptitudes de base et d'aptitudes sociales.

3) Dans le cadre de l'aide aux groupes défavorisés, les pouvoirs publics ont réservé un fonds à des projets concrets créés par des communes ou

des CPAS. L'éducation de base, ici aussi, pourra parfaire le volet éducatif si on opte pour des projets permettant de travailler effectivement avec des personnes défavorisées. La plupart de ces projets en sont encore à la phase de démarrage.

4) En outre, il existe un certain nombre d'accords de coopération qui concernent la réintégration de groupes particuliers, tels les anciens patients psychiatriques, les ex-détenus, les marginaux, etc. Ici aussi, la demande en matière d'aptitudes sociales et d'aptitudes de base est pressante.

5) Enfin, il y a encore la coopération avec les associations d'immigrés, qui connaît une ampleur croissante. Le plus souvent, ce sont les cours de néerlandais qui sont ici à l'avant-plan (cours qui sont d'ailleurs suivis par un nombre toujours plus élevé de personnes dans l'ensemble du secteur de l'éducation de base et qui pourraient, à terme, supplanter les autres types d'activité).

• La coopération avec l'enseignement de promotion sociale

La coopération avec l'enseignement de promotion sociale et l'enseignement « de la deuxième chance » en est encore à ses balbutiements. Cela s'explique surtout par l'absence de toute tradition dans ce domaine. Les contacts limités qui ont pu être établis jusqu'ici se situaient essentiellement dans le cadre de l'orientation, encore qu'il faille préciser que l'efficacité de cette politique d'orientation (bilatérale) peut être mise en doute. En outre, l'éducation de base devra se forger, en Flandre, une identité bien à elle dans le contexte de l'enseignement et accentuer ses particularités. En effet, le risque de voir l'éducation de base « avalée » par les structures complexes de l'enseignement, et donc marginalisée, existe bel et bien. Il faut encore explorer en profondeur les voies d'une coopération adéquate avec l'enseignement.

• La coopération avec l'animation socioculturelle

Ici aussi, la coopération en est à ses débuts — du moins dans la pratique quotidienne — car l'animation socioculturelle semble être un partenaire important, numériquement en tous cas.

J'ai l'impression que, jusqu'ici, cette prépondérance ne s'est pas véritablement traduite en initiatives de coopération concrètes. Les possibilités qui existent en ce sens se situeraient surtout dans le cadre de la guidance, c'est-à-dire de l'offre qui devrait ou pourrait conduire les participants à un type d'activités à franchir le seuil qui leur permettra de participer également à des activités d'un autre type, par une sensibilisation à des questions d'apprentissage et de formation.

L'orientation comme forme de coopération

La forme la plus évidente de coopération est celle de l'orientation. Selon la nature des besoins d'un individu, on peut faire appel à une diversité d'organismes et de services. Ce qui importe, c'est d'orienter l'individu qui a un problème déterminé vers le bon organisme, celui qui peut remédier à son problème. Sur ce point, il faudra que les centres d'éducation de base se fassent connaître et se familiarisent avec les autres possibilités existantes. D'autres services devront dès lors être sensibilisés, c'est-à-dire encouragés à être attentifs à d'éventuelles questions (sous-jacentes) d'apprentissage. Le centre d'éducation de base devra répondre à ce besoin en fournissant une information ciblée et en convenant d'une procédure d'orientation avec les nombreux services actifs dans le secteur de l'aide sociale.

Quelques exemples complémentaires de projets de coopération

Outre l'exemple des accords de coopération du centre d'éducation de base de la région du Rupel, nous souhaitons mentionner encore deux autres exemples, le premier en raison de son importance, le second à titre d'illustration.

• La coopération avec le mouvement quart monde

Les pauvres « de génération » constituent, dans la situation flamande, un groupe important de personnes défavorisées. Le concept des centres d'éducation de base et d'une offre éducative distincte ne peut apporter de solution à leurs difficultés. Mais il faut que l'on soit conscient, dans les centres, qu'ils doivent eux aussi être associés à la lutte contre les retards éducatifs et aux actions d'aide aux groupes défavorisés. Dans ce cadre, il faut imaginer des projets qui associent étroitement le mouvement quart monde, afin de mettre également une offre adéquate à la disposition de cette catégorie de personnes.

• Les projets destinés aux nomades

Un certain nombre de groupes de notre société n'ont pas de domicile fixe ; il peut être difficile de leur proposer des services dans un lieu déterminé pendant une période plus ou moins longue. De nombreux projets d'apprentissage doivent nécessairement être conçus selon la situation particulière et les caractéristiques du groupe cible. C'est pourquoi les centres doivent faire preuve d'une certaine flexibilité afin de rechercher, sans désemparer, les approches appropriées à ces groupes.

LA PLACE DE L'ALPHABÉTISATION DANS CE RÉSEAU

En tout état de cause, nous considérons que l'alphabétisation est un des aspects de la politique d'aide aux groupes défavorisés. Les problèmes auxquels ces derniers ont à faire face sont complexes et les retards dont ils sont victimes prennent des formes multiples.

Bien que la formation soit souvent considérée comme un leviet important pour remédier à ce problème, les obstacles qui empêchent les personnes de s'engager dans un processus de formation ou de participer à un cours sont généralement de nature autre qu'éducative. Très souvent, il s'agit de facteurs psychodynamiques (motivation), de problèmes matériels et financiers ou de problèmes psychosociaux (situation familiale). C'est précisément sur ces terrains que sont actifs la plupart des services du secteur de l'aide sociale. Pourtant, ils font souvent face, eux aussi, à des problèmes de nature éducative (par exemple, l'absence d'aptitudes de base). C'est là le point où aide sociale et éducation se touchent. C'est aussi un lieu où il est possible de mener une coopération plus intensive dans le cadre de l'aide aux groupes défavorisés.

La relation entre aide sociale et aide aux groupes défavorisés est nécessairement une relation de réciprocité, en ce sens que les deux partenaires ont une responsabilité propre et peuvent marquer leurs propres accents. Selon De Riek[1], une bonne façon d'aider les gens doit avoir des effets émancipatifs, surtout si l'on veut les aider à long terme. Concrètement, cela signifie qu'un aidant ne peut pas se limiter à la demande d'aide concrète, qu'il doit aussi rechercher les causes qui l'ont suscitée. Au cours de cette recherche, on peut tomber sur des problèmes d'apprentissage, latents ou manifestes. Il est important que les aidants puissent déceler ces problèmes, en parler avec la personne pour pouvoir ensuite l'orienter efficacement.

Toutefois, il peut aussi être utile d'élaborer ensemble un programme. On parle dans un tel cas de « formation intégrée ». Il est essentiel, dans ce cadre, qu'un moment éducatif soit mis en corrélation avec la demande d'aide (en vue d'une solution à long terme), mais qu'il subsiste, pour l'individu, un lien avec la demande d'aide originale. On pourrait, de cette manière, mettre au point de nombreux projets adéquats avec les autres organismes d'assistance. L'aspect éducatif d'une situation qui fait problème pourrait être mieux abordé dans son contexte propre. L'éducation de base peut, à cet effet, fournir son expérience dans le domaine de la méthodologie et de la didactique, l'aide sociale créant les conditions qui permettront d'aboutir à une solution permanente et à un appui substantiel. Dans ce cadre, nous souhaitons indiquer encore une fois qu'il y a encore beaucoup à faire dans le domaine de l'accompagnement et de la motivation des participants potentiels aux activités d'éducation de base.

L'ALPHABÉTISATION DANS L'ÉDUCATION DE BASE : DES ATOUTS, MAIS AUSSI DES RISQUES

Nous voulons, parallèlement à la description qui vient d'être faite de la situation existante, formuler encore un certain nombre d'observations. En effet, le nouveau décret était très prometteur et on a attendu énormément de la mise en place des centres d'éducation de base. Mais il faut rester en éveil et avoir l'esprit critique. En dotant ce secteur d'un décret et en décrivant avec précision la façon dont il doit s'organiser, on met en branle un processus d'institutionnalisation dont nous savons que beaucoup d'organisations deviennent victimes. Des voix critiques se font régulièrement entendre dans le même sens à l'étranger, et notamment aux Pays-Bas. Là aussi, on a structuré il y a quelques années l'éducation de base et il sera important de comparer l'évolution de ce secteur en Flandre avec ce qui se passe aux Pays-Bas. Surtout pour éviter de commettre les mêmes erreurs.

Examinons successivement ces observations.

- Les structures mises en place garantissent l'intégration sociale du secteur (voir ci-dessus). Mais son intégration dans l'ensemble du réseau d'aide sociale ou dans le circuit d'enseignement devra se faire dans la pratique. Dans ce cadre, l'importance des compétences individuelles et des affinités des personnes en place avec ce type de travail sera primordiale. En effet, les structures de gestion ne sont pas toujours composées de travailleurs de terrain : on y retrouve d'abord des agents administratifs, ce qui ne garantit pas toujours une dynamique suffisante dans le développement de la programmation. Dans certains cas, il serait peut-être utile de séparer la gestion du centre de sa programmation (en installant une sorte de groupe de travail consultatif).

- La construction de centres d'éducation de base a permis de rassembler les forces et de mettre fin à l'éparpillement continuel de l'offre de formation pour adultes peu scolarisés. Mais on peut se demander si cette rationalisation n'a pas abouti à jeter l'enfant avec l'eau du bain. Est-on à même de récupérer l'expérience des praticiens « précurseurs » ? Est-il toujours possible de favoriser à la base le développement des innovations et des compétences ? Les prestations exigées du personnel éducatif sont considérables et pourraient y faire obstacle.

- La coopération avec d'autres secteurs sociaux est possible, mais n'est certainement pas encouragée ni valorisée. Les programmes de coopération sont porteurs d'innovation et peuvent avoir des effets dynamiques sur ce type d'activités. Mais ces programmes sont de grands consommateurs d'énergie et de temps. Si ces initiatives ne sont pas valorisées, nous

croyons qu'elles ne feront pas long feu. En effet, les esprits pragmatiques préféreront très vite consolider les services offerts (pour assurer leur survie), ce qui entrainera une perte de dynamisme.

- Le décret prévoit une approche très large du concept de « faible scolarisation », afin de donner un maximum de chances à un groupe cible qui rassemble, en Flandre, un grand nombre d'individus, et ce en dépit de la hausse du taux de scolarité. En raison même de cette approche très large, le risque existe de voir s'installer une démarche unilatéralement orientée en direction de groupes cibles qui sont faciles d'accès, avec des cours continuellement reproductibles. La population immigrée commence elle aussi à connaître les centres d'éducation de base et profite, avec raison du reste, des cours de néerlandais qu'ils offrent. On peut dès lors se demander si, en définitive, on ne va pas perdre de vue les analphabètes autochtones ou si ceux-ci vont encore trouver le chemin de l'offre éducative.

- L'intégration de l'éducation de base dans le système de l'enseignement amène à se poser la question de la spécificité de ce secteur et de sa place dans le cadre plus large de l'éducation des adultes. Il va falloir trouver des corrélations avec l'enseignement sans se retrouver absorbé par lui. Le danger d'une « scolarisation » est réel et on peut se demander s'il sera encore possible d'organiser des processus de formation axés sur les participants. De ce point de vue, l'éducation de base devra perpétuellement chercher à se légitimer et prouver l'autonomie de sa position. La pression des « territoires connexes » ne fera donc qu'augmenter : le secteur de l'emploi accentuera sa demande en personnel qualifié, l'enseignement tentera d'insérer l'éducation de base dans un curriculum, afin de favoriser au maximum le passage dans les circuits de la formation permanente. Le secteur de l'aide sociale continuera de mettre l'accent sur l'aide aux groupes défavorisés. L'éducation de base devra se trouver une place bien à elle dans cet écheveau et veiller à préserver sa spécificité.

- Enfin, il y a le projet social plus large, à savoir l'aide aux groupes défavorisés. L'éducation de base ajoute, dans ce cadre, une structure qui doit permettre de mieux aborder ce problème de façon pluriforme. Mais ce raisonnement recèle un grand danger. Le risque existe de voir l'analphabétisme ramené, dans le cadre de l'éducation de base, à un problème purement éducatif qu'il est possible d'éradiquer au moyen de cours et de programmes appropriés. Or, les rapports que l'analphabétisme a avec les retards socio-économiques ont été rappelés à plusieurs reprises dans le courant de l'Année internationale de l'alphabétisation. Pour le dire encore mieux : l'analphabétisme est l'un des aspects des problèmes que connaissent les groupes défavorisés. On peut donc défendre valablement l'idée d'une coopération intense avec le secteur de l'aide sociale, permettant de rechercher, dans un cadre coopératif, des stratégies et des solutions plurielles.

CONCLUSION

La question du rôle du mouvement associatif en Flandre se pose aujourd'hui différemment. On peut dire que les associations ont opté pour un système plus confortable, mieux subventionné et que leur travail s'inscrit entièrement dans le cadre des centres d'éducation de base.

Actuellement, les associations n'existent en fait que sur papier (enregistrées associations sans but lucratif — ASBL). Elles ont réellement intégré les centres. Il est bien possible que la prochaine étape consiste à les institutionnaliser officiellement.

Selon moi, l'éducation de base en Flandre a besoin au minimum d'un mouvement associatif qui approche l'analphabétisme dans son contexte global (social, politique et économique). On a besoin d'un mouvement qui se positionne en face du système de l'éducation et qui puisse exercer sa fonction critique.

Pour cela, il est nécessaire que le mouvement associatif appréhende l'illettrisme comme un problème culturel et politique. Cela suppose une réorganisation et une redéfinition des buts d'action, dans la mouvance des nouveaux mouvements sociaux par exemple.

Après la « préhistoire » de l'éducation de base, la lutte contre l'analphabétisme est entrée dans une nouvelle phase, avec des orientations fort différentes. L'histoire peut s'ouvrir après l'année zéro que fut l'Année internationale de l'alphabétisation.

NOTES

1. ADRIAENSENS, E., *et al.*, *Internationaal Jaar van de Alfabetisering: Wathoek!*, Bruxelles, Stuurgroep IJA, 1991, 69 p.

2. Décret portant sur l'organisation de l'éducation de base pour adultes peu scolarisés, 28 juin 1990.

3. Pour ce chapitre nous nous inspirons de : GOFFINET, S.-A., et VAN DAMME, D., *Analphabétisme fonctionnel en Belgique*, Bruxelles et Hambourg, Fondation Roi Baudouin et Institut de l'Unesco pour l'Education, 1990, 221 p.

4. DE JONG, I., *et al.*, *Het eerste leer-jaar. Rapport over de ontwikkeling van de basiseducatie 1990-1991*, Malines, VOCB, 1991, 108 p. plus annexes.

5. DE RIEK, A., *Kansarmoede en alfabetisering*, Louvain, Lucas, 1991, 127 p.

L'ANALPHABÉTISME: QUEL SENS? QUELLES ACTIONS? QUELS RÉSULTATS?

Jean-Paul Hautecœur
Institut de l'Unesco pour l'Éducation
Hambourg, Allemagne

L'Année internationale de l'alphabétisation a cherché à renouveler la mobilisation dans la lutte contre l'analphabétisme dans le monde. Au Nord comme au Sud, même fléau, même combat, même s'il est d'intensité combien plus dramatique au Sud qu'au Nord.

Un même mot désignerait un même phénomène, même si au Nord on l'affuble d'un attribut à connotation technique: l'analphabétisme «fonctionnel» (les Français font usage d'un terme différent — l'illettrisme — qui ne s'est d'ailleurs pas introduit en Belgique ni au Québec). La différence entre le Nord et le Sud ne serait que de degré ou de position sur le «continuum» historique de la longue marche, de l'état primitif (ou d'enfance) de l'analphabétisme vers l'état développé (ou adulte) d'alphabétisme lettré et fonctionnel pour tous.

Le présent propos veut désimplifier la question de l'alphabétisation dans les pays industrialisés. Cette question est *multiple*, puisque l'on est devant des contextes fort différents selon les pays; elle est *complexe*, puisque l'on est devant des faits sociaux et idéologiques conflictuels; elle est *changeante*, mais nullement réductible au mouvement d'évolution ou d'involution linéaire sur un même tracé historique.

La question sera posée dans ses plus grandes généralités. Qu'entend-on par analphabétisme — fonctionnel ou dysfonctionnel — dans les pays industrialisés? Quels types d'actions sont entrepris derrière ce qu'on nomme la «lutte contre l'illettrisme»? Quels en sont les effets visibles, les résultats, moins en ce qui concerne l'apprentissage individuel que les changements sociaux importants?

LES DISCOURS SUR L'ANALPHABÉTISME

Les acceptions du concept d'analphabétisme sont fort différentes selon les classes professionnelles, les «traditions» nationales, les lieux d'où on en parle. En voici une liste sommaire:

1. Analphabétisme: non-scolarisation ou sous-scolarisation

La fréquentation et la mobilité scolaires ainsi que la durée des études sont les facteurs qui déterminent la gravité et la fréquence de l'analphabétisme

dans une région ou un pays. La mesure est valable pour les adultes comme pour les jeunes. Le passage obligé par l'école a valeur de rite d'initiation. Variera seulement la difficulté de l'épreuve, qui va croissant : le seuil minimum a déjà été de quatre ou cinq années, ce qui équivaut au primaire ; il tend aujourd'hui à être de neuf à douze ans, soit le niveau de fin d'études secondaires, et ce niveau lui aussi tend à la hausse.

En Amérique du Nord, il est encore courant d'assimiler analphabétisme complet à sous-scolarisation primaire, et analphabétisme fonctionnel à sous-scolarisation secondaire.

Ainsi, au Québec, le programme national d'alphabétisation des adultes vient se superposer au programme de formation de base des jeunes, pour conduire au même but : le diplôme d'études secondaires[1].

Au Portugal, où analphabétisme signifie encore souvent non-scolarisation, le programme d'alphabétisation des adultes vise minimalement le diplôme d'études primaires.

2. Illettrisme : compétence médiocre, insuffisante, en lecture

Avec la notion d'illettrisme les Français ont dédoublé le concept d'analphabétisme, jugé inadapté, sinon déplacé, après un siècle de scolarisation obligatoire. L'analphabétisme a été réservé à la population immigrante. Quant à l'illettrisme, attribué à la population nationale scolarisée, il a pris le sens que lui ont donné ses définisseurs officiels, inspirés par le discours de l'Association française pour la lecture (AFL) : celui d'une compétence pratique médiocre en lecture, mesurée surtout par la vitesse de lecture.

L'école n'a manifestement pas fait de tous ses élèves de bons lecteurs. La situation déplorée est que, si l'on compte un adulte sur dix qui ne fait pas usage de l'écrit (les non-lecteurs), parmi ceux qui en font usage il y en a environ un sur deux qui ne saurait pas le faire adéquatement. Ce sens technique donné par les Français à la notion d'illettrisme a aussi donné lieu à un concept substitut de l'alphabétisation : la « lecturisation »[2].

3. Analphabétisme fonctionnel : usage inefficace de l'écrit dans des situations pratiques de vie quotidienne

Quelles sont les habiletés élémentaires jugées nécessaires pour pouvoir « fonctionner » dans la société nord-américaine d'aujourd'hui ? Cet ensemble extensible de « basic skills » est une série de compétences pragmatiques pour résoudre les problèmes ordinaires de la vie quotidienne qui exigent un usage élémentaire de l'écrit dans la langue nationale, mais aussi une certaine familiarité avec le contexte culturel des problèmes posés, la

façon de les poser, etc. C'est une mesure d'adaptabilité à des situations considérées comme typiques de la vie nationale plutôt qu'une compétence linguistique abstraite ou appliquée à un contexte très circonscrit comme l'école ou un poste de travail.

Suivant ce critère de compétence minimale, on peut être scolarisé et parfaitement alphabétisé, même considéré comme lettré dans son contexte culturel d'origine, mais analphabète fonctionnel dans la société nord-américaine. Cette définition de l'analphabétisme embrasse un registre sociosémiotique beaucoup plus large que le registre linguistique ou même scolaire, comme on l'a vu. On estime entre un sur trois et un sur cinq le nombre d'adultes qui sont analphabètes fonctionnels au Canada et aux États-Unis[3].

4. Analphabétisme résiduel : déficience, handicap, inadaptation

Le vaste registre du pathologique est un terrain d'accueil favorable au concept d'analphabétisme, en particulier dans le milieu professionnel de la readaptation scolaire, de la rééducation, de l'éducation compensatoire, etc. Si cette acception « clinique » de l'analphabétisme complet ou fonctionnel est particulièrement répandue en Europe du Nord ainsi qu'en Allemagne et en Autriche, on la retrouve en force un peu partout, surtout là où l'alphabétisation s'est développée comme une « éducation spécialisée » dans les programmes d'éducation des adultes. Elle est la réplique des filières « spéciales » de l'enseignement des jeunes où beaucoup d'éducateurs recyclés en alphabétisation des adultes ont été formés.

Dans cette acception, l'analphabétisme est un fait résiduel plutôt que massif, un ensemble de problèmes techniques individuels à traiter en milieu spécialisé. Ces problèmes repérés chez les adultes justifient qu'on mette la priorité du côté de la prévention, pour qu'on les décèle et qu'on les traite dès le plus jeune âge. D'où le développement qu'on observe de la « lutte contre l'illettrisme » dans certains milieux psychiatriques, du côté théorique et clinique de la psychologie cognitive, dans les secteurs préscolaires et périscolaires, etc.[4]

5. Analphabétisme : caractéristique de certaines minorités culturelles, nationales ou immigrantes

Alors que l'analphabétisme est généralement considéré comme un fait anormal dans la population autochtone, il peut être accepté comme un fait récurrent, majoritaire et « normal » chez certaines minorités linguistiques, dont la langue maternelle est surtout orale et considérée comme étrangère sur le territoire national. L'analphabétisme est ici un phénomène d'ethnocentrisme projeté sur les minorités culturelles qui forment le tiers monde local, « ghettoïsé », mal reçu dans les institutions nationales, non représenté dans leur personnel sauf domestique, ou encore mal intégré dans la société à cause des contradictions d'une situation de bilinguisme, etc.

C'est la situation des gitans en Europe, des Maghrebins en France, des Haitiens au Québec, des francophones du Canada hors Québec, des Amérindiens, etc. La négation littérale de la différence est une source permanente de conflits interculturels, dont la solution prescrite est le plus souvent l'acculturation, l'assimilation: ce qu'on nomme l'intégration inévitable, sous peine d'exclusion.

La relégation linguistique de ces minorités dans une langue maternelle orale et «privée», symbole de leur analphabétisme dans la société d'accueil (on dit généralement avec bienveillance «société d'accueil»), peut conduire à différentes formes de refus de l'alphabétisation dans la langue dominante, comme à des velléités d'alphabétisation «de résistance» dans la langue maternelle, une forme renouvelée de revendications de droits, de services, de places autorisées ...

6. Analphabetisme: sous-qualification, déclassement dans tel ou tel milieu de travail

Le rapport entre compétence linguistique et marché de l'emploi est toujours mis en évidence en période de chômage structurel: c'est ce qui se passe dans la plupart des pays industrialisés depuis une dizaine d'années. La croissance des programmes de formation de base visant la réinsertion professionnelle correspond aux transformations technologiques qui touchent la plupart des secteurs industriels ainsi qu'aux nouvelles exigences en matière de qualification professionnelle[6].

Ce rapport direct entre la compétence, l'employabilité et la productivité n'est toutefois qu'un aspect de cette problématique majeure de la formation. On a souvent noté que la demande pour une main-d'œuvre non qualifiée (ou «qualifiée» péjorativement d'analphabète) était plus forte dans le secteur en croissance des services que la demande à des postes équivalents, pour une main-d'œuvre nationale plus scolarisée et plus exigeante sur le plan des salaires, des avantages sociaux, de la mobilité, etc.

Les programmes de formation de base, de remise à niveau, d'insertion et réinsertion professionnelle sont en fait devenus, dans beaucoup de pays, un passage obligé pour bénéficier d'allocations de chômage ou d'aide sociale, pour se qualifier non pas directement sur le marché de l'emploi, mais sur celui de l'employabilité, dans les agences de gestion du sous-emploi. L'alphabétisation: une nouvelle formule de gestion du temps et du personnel hors travail, ainsi la décrivent réalistement beaucoup de professionnels de l'alphabétisation.

7. Analphabétisme: versant culturel de la pauvreté, symbole d'une exclusion plus ou moins généralisée

L'association internationale ATD-Quart-Monde et bien d'autres également associent depuis longtemps analphabétisme à grande pauvreté. L'analphabétisme qualifie au négatif la sous-culture «en haillons» du quart monde, culture «patentée» avec les débris des autres par volonté de survie, sinon de résistance précaire à l'exclusion radicale.

Le quart monde s'est singulièrement agrandi dans les sociétés industrielles au cours des vingt dernières années: «nouveaux pauvres», jeunes et vieux exclus en plus grand nombre du réseau des échanges socio-économiques, exclus des communautés traditionnelles; immigrants sous-prolétarisés dans les centres urbains ou les banlieues ghettoisées; enfants d'immigrés destinés à la délinquance comme expression d'une contre-socialisation dans les sociétés monoculturelles...

Dans un tel contexte, l'analphabétisme revêt une valeur plus symbolique qu'objective: il désigne plus une identité existant en dehors des échanges sociaux qu'une carence ou un handicap linguistique. Il symbolise la marginalité forcée, l'exclusion des réseaux d'échanges sociaux, culturels, économiques, politiques.

Les actions socioculturelles dans ces milieux sont polyvalentes et doivent être adaptées aux besoins prioritaires. L'apprentissage linguistique, les formations de base y sont souvent reléguées au second plan parce que la nécessité d'autres services s'impose. L'alphabétisation y prend un sens différent des actions d'éducation formelle: celui d'action culturelle visant l'expression d'une identité, la revendication et la reconnaissance de droits élémentaires, l'organisation de la survie. Dans le lexique des services publics, on parle alors d'«insertion sociale».

8. Analphabétisme secondaire: effet généralisé de la culture de masses sur la «majorité silencieuse»

Cette dernière acception, dans une liste qui est loin d'être complète, peut être vue comme un abus sémantique. On peut pourtant la prendre au sérieux. Elle suppose une analyse attentive du marché des productions culturelles, des infrastructures de communication, des politiques publiques et privées de production et de diffusion, des modes de consommation privés de ces messages, etc. Elle désigne la masse de récepteurs du même téléroman à la même heure sur un même territoire, stimulés par le tabac, l'alcool et la publicité d'objets sublimés... Elle désigne une alphabétisation mécanique, obéissante, disponible à la réception, absente à l'émission, non sélective, non critique. Elle concerne aussi l'école universelle aux programmes stéréotypés, aux environnements dégradés, aux personnels déclassés

et déprimés, aux conflits étouffés ou calfeutrés, dont la population de jeunes compte aussi parmi les plus avides consommateurs de télévision...

Depuis longtemps, l'image explicite de ce modèle d'« alphabétisation éteinte » est surtout projetée sur l'Europe communiste d'hier. En ce qui concerne l'Ouest, seule une minorité d'intellectuels la décrivent et la décodent. Ces analyses sont-elles seulement à mettre au compte d'une conception de l'alphabétisation secondaire confinée dans quelques chapelles comme pouvait l'être jadis la culture lettrée? La question mérite qu'on s'y arrête[7]...

Il est donc difficile de parler d'analphabétisme au singulier. Réduire l'analphabétisme à un phénomène universel relève du mythe ou de la stratégie militante. Le mettre en évidence à l'aide de chiffres démonstratifs relève par ailleurs de la démagogie politique ou de la désinformation journalistique.

Le discours sur l'analphabétisme est avant tout socialement situé: un ensemble de faits idéologiques. L'important est plus de savoir qui définit ce discours que qui il désigne. Et pourquoi tel groupe l'a-t-il développé? A quoi ce discours sert-il et à qui le sert-on?

L'intérêt de la piste esquissée a été de montrer que les définitions sociales ou leurs usages sont multiples, qu'ils peuvent être contradictoires et antagonistes. Une autre étude pourrait analyser la façon dont les groupes et leurs discours différents convergent à certaines occasions, se rassemblent pour ne plus former qu'une litanie consensuelle à l'occasion d'une célébration, par exemple, l'Année internationale de l'alphabétisation[8]...

Ce que beaucoup de ces discours ont en commun, c'est leur fonction coercitive de persuasion. Persuasion des lettrés quant à la gravité du problème et à la nécessité d'agir; persuasion surtout des « autres » à qui le problème est attribué et dans lequel ils doivent se reconnaître. Telle est la principale fonction de l'entreprise idéologique d'alphabétisation: convaincre l'autre qu'il est bien tel qu'on le désigne, puis transformer la cible de victime en bénéficiaire.

Pour comprendre ce récent phénomène de l'analphabétisme dans le discours professionnel, journalistique et politique des pays industrialisés, il est utile de changer de camp. Il faut aller voir de l'autre côté quelles perceptions on a du « problème », si l'on en parle, dans quels termes[9]. Alors les écarts en matière de pratiques culturelles, de représentations et de valeurs sont beaucoup plus grands qu'entre un groupe de « lettrés » et un autre. L'attribut d'analphabète y est récusé. Les outils, les modes de communication dans les réseaux usuels sont efficaces. On sait généralement comment faire pour s'en sortir dans une communication écrite. Et le désir est rarement de bénéficier d'un service de formation, ce que disait

clairement un professionnel de l'alphabétisation qui connaissait bien son public : « La majorité des analphabètes ne fait pas grand cas de nos dispositifs... Pour le dire crûment, les « analphabètes » ne veulent pas être alphabétisés. Ce n'est pas leur projet, c'est le nôtre[11]. »

Finalement, dans ce jeu complexe mais inégal d'interactions plurielles et antagonistes, les analphabètes ne seraient plus que la petite minorité de ceux qui se reconnaissent comme tels, selon la définition des autres. Ceux qui ont trouvé dans l'identité négative intériorisée une raison d'être. Il y en a. Ils forment le public volontaire de l'alphabétisation. Ils témoignent devant les journalistes. Ils servent avant tout à convaincre les autres. Ils sont on ne peut plus précieux pour faire la preuve de la nécessité et des bienfaits de l'alphabétisation[12].

LES ACTIONS ENTREPRISES DANS LA « LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME »

Globalement, on peut dire que le terrain d'activités est en croissance : depuis une vingtaine d'années aux États-Unis et depuis une dizaine d'années dans la plupart des pays d'Europe.

Le pouvoir de *mobilisation* des campagnes de lutte contre l'analphabétisme est remarquable. Des réseaux entiers d'associations s'y engagent. En Amérique du Nord, en Grande-Bretagne, en Irlande, en Belgique, en France, elles occupent encore la plus grande part du terrain de l'alphabétisation, sous forme bénévole ou subventionnée. À côté d'anciennes organisations qui ont pour mission unique l'alphabétisation, de nouveaux « lobbies » puissants sont apparus, dont on peut douter qu'ils soient désintéressés : par exemple, les bibliothèques, l'industrie du livre et du papier, la presse, des organisations de gens d'affaires, des mouvements humanistes, nationalistes, culturels qui agissent dans le domaine de l'éducation, des syndicats. Ces groupements agissent directement en offrant des services à la population ; l'essentiel de leurs actions porte sur l'information, la mobilisation, la conscientisation, la pression sur les pouvoirs publics, le soutien aux organismes de première ligne.

Beaucoup d'États ont reconnu comme une *priorité nationale* le développement des actions d'alphabétisation. Ils y investissent une part toujours plus grande des ressources et des services publics. Les engagements varient suivant les pays :

— Législation créant un secteur spécial d'alphabétisation ou d'éducation de base en éducation des adultes (cas des Pays-Bas, du Portugal, de l'Allemagne, du Québec par exemple)[13] ;

— Subventions aux gouvernements régionaux ou à des organisations non gouvernementales, appuyées par des campagnes publiques

d'information, de mobilisation, de recrutement (cas des Etats-Unis, du Canada, de la Grande-Bretagne)[14];

— Programmes de formation, variables suivant les conjonctures économiques et sociales, suivant les programmes politiques des partis au pouvoir; ces programmes sont administrés généralement par des organisations non gouvernementales contractuelles (cas de la France et de la Communauté française de Belgique notamment)[15];

— Renforcement des actions de prévention dans le secteur de l'éducation spéciale ou compensatoire, à l'école et dans les communautés, à l'âge préscolaire, en alternance avec des stages de travail, etc. (cas de la Suède et du Danemark, et aussi, à un degré variable, de divers autres pays)[16].

La conséquence, ou le corollaire, de ce développement dans la société civile et au sein des pouvoirs publics, c'est évidemment la *forte croissance du secteur de la formation*. On assiste à la professionnalisation d'une activité qui, à l'origine, était essentiellement bénévole et militante, donc à la structuration de ses corps d'emploi, de son savoir, de la formation de ses formateurs, etc. Le secteur universitaire et privé de la recherche est en expansion : il suffit de recenser, par exemple, le nombre des thèses consacrées au sujet ou de noter la croissance des références bibliographiques.

Deux mouvements contraires sont observables : d'un côté l'éclatement du champ, l'ouverture du marché et l'investissement interdisciplinaire du fait entre autres de la pluralité des actions; de l'autre sa fermeture, sa réglementation professionnelle, son incorporation dans le secteur fort balisé de l'éducation. Dans certains pays, on a clairement opté pour l'une ou l'autre tendance; dans d'autres, les deux coexistent en concurrence.

Croissance des actions, *croissance des publics touchés*, mais aussi élargissement des marges où on les recrute. L'alphabétisation, les formations de base, de mise à niveau, d'insertion sociale et professionnelle touchent maintenant des «clientèles» de tous âges, de divers statuts socio-professionnels, travailleurs ou sans-emploi, personnes vivant en établissement (psychiatrique, carcéral, d'accueil, etc.), handicapés, homophones et allophones, personnes ayant une éducation primaire et même postsecondaire. (Au Québec, par exemple, une revue d'alphabétisation, intitulée *Literacy across the Curriculum* est publiée dans un collège pour un public d'élèves préuniversitaires.)

L'image est celle d'un champ professionnel qui bénéficie d'une conjoncture particulièrement bonne et d'une croissance continue depuis les débuts. On pourrait s'attendre que les budgets qui y sont consacrés reflètent la même croissance. C'est loin d'être le cas partout. La tendance est

plutôt à la baisse des budgets dans les formations de base, budgets recyclés dans les formations manifestement plus « efficaces », plus tournées vers le marché de l'emploi. Même là où l'on a institutionnalisé la formation de base, la professionnalisation de l'emploi a généralisé le recours aux *emplois précaires* plutôt qu'égalisé les conditions de travail des éducateurs des classes ordinaires et de l'éducation permanente. A quelques exceptions près (les Pays-Bas ?), le terrain de l'alphabétisation n'a pas connu, malgré sa croissance, une revalorisation du statut de ses professionnels. Dans beaucoup de pays, la plus grande partie des activités de base est encore dévolue au secteur associatif, totalement ou en partie bénévole. Et là où il a pu se constituer en secteur de formation privé, ses priorités suivent celles de la demande du marché de l'emploi et des politiques nationales qui conduisent à la formation sélective, technique et donc à l'abandon des actions socioculturelles, jugées comme étant menées en pure perte.

S'il fallait esquisser une typologie des principales approches d'alphabétisation en Europe et en Amérique du Nord, on pourrait énumérer les quelques tendances suivantes :

— L'approche traditionnelle anglo-saxonne de *l'aide individuelle* donnée par des bénévoles, dans le cadre d'une organisation locale ou dans celui, très structuré, d'une organisation nationale ou internationale. Cette approche peut être indépendante ou intégrée à l'éducation permanente de l'enseignement public ;

— *L'approche scolaire*, qui calque ses objectifs d'apprentissage sur ceux de l'école, qui tend à « harmoniser » son organisation avec celle du secteur des jeunes de l'enseignement public. Si l'éducation des adultes se différencie surtout par son discours et ses pratiques « andragogiques », structurellement elle est gérée comme un secteur du système d'éducation et elle obéit à ses principales normes et directives (cas du Québec) ;

— L'approche *ABE* (« Adult Basic Education »), un modèle pragmatique d'éducation de base, relativement autonome par rapport au système scolaire des jeunes, pouvant regrouper l'ensemble des formations de base pour adultes de nature scolaire, civique, professionnelle, pratique, physique, etc. Dans ce cadre mou (qui peut devenir un programme national, comme aux Pays-Bas), le concept linguistique et culturel d'alphabétisme (« literacy ») est inclus dans le concept polyvalent d'habiletés de base (« basic skills ») ;

— L'approche « *insertion / réinsertion socioprofessionnelle* » définie par ses objectifs plus que par un cadre administratif ou des contenus d'apprentissage, objectifs dont l'essentiel est l'accès à l'emploi. C'est une approche polyvalente de la formation, qui

peut être gérée par différents secteurs de l'Administration publique (social, économie, main-d'œuvre, etc.) plutôt que par le seul système d'enseignement, et qui a donné lieu, en France particulièrement, à une expansion formidable du secteur associatif et privé de la formation ;

— L'approche *éducation populaire / action communautaire*, ou socio-culturelle, aussi nommée approche holistique, de développement intégré et, dans sa version plus politique, de conscientisation : elle désigne des actions diverses, sur une base locale, menées par des associations qui définissent leurs objectifs avec les gens intéressés. L'alphabétisation est une intervention dans le registre linguistique et culturel, intimement liée à l'histoire personnelle et sociale du groupe, du quartier. Elle a pour but de lire cette histoire, de la dire, pour l'améliorer ou la changer ;

— L'approche *culturelle / interculturelle* consiste à agir afin de modifier le contexte matériel, organisationnel et imaginaire d'une localité, d'une région, d'un groupe social plutôt que l'éducation directe des individus : par des créations, des productions culturelles, l'amélioration des réseaux de communication, la création de bibliothèques, des revendications ou du « lobbying » politique, la création et le renforcement d'industries culturelles, etc. En milieu culturel et linguistique différencié, ces actions peuvent consister à créer un environnement interculturel ou à revendiquer le droit et les moyens de le réaliser.

Le nouveau contexte multiethnique dans les milieux urbains des pays industrialisés exige, parfois d'urgence, que le concept et les pratiques d'alphabétisation se pluralisent, ce qui peut impliquer des changements radicaux dans les traditions culturelles nationales ;

— L'approche *préventive, ou périscolaire, ou intergénérationnelle* : elle est significative d'une tendance internationale à étendre l'alphabétisation au-delà du cadre de la formation plus ou moins scolaire pour la replacer dans l'espace social, en particulier là où les enfants apprennent — ou devraient apprendre — à parler, à lire, à communiquer, à utiliser des livres, des outils et des sources d'information, etc. Elle s'organise à la périphérie de l'école (école des parents, école de devoirs) mais aussi de plus en plus loin : bibliothèques de rue, actions dans les crèches de milieu défavorisé, actions communautaires de nature écologique ou historique mettant à contribution des jeunes et vieux, etc. ;

— Il y a encore tout ce secteur des *éducations spécialisées*, par exemple pour personnes handicapées auditives, visuelles, cognitives,

psychiatrisées, etc. Dans certains pays, il est intégré aux programmes largement ouverts de l'alphabétisation. Il peut même en constituer le vecteur dominant, ce qui contribue à médicaliser ou à donner un sens surtout « clinique » à l'alphabétisation, nouveau champ d'action des psychothérapeutes.

En conclusion, ce domaine diversifié d'activités qu'est devenue l'alphabétisation est encore largement expérimental. Les départements d'universités, les centres de recherche qui s'y intéressent ou s'y consacrent entièrement se multiplient et se diversifient. Néanmoins, la valeur symbolique et économique de la profession n'a pas, à l'expérience, acquis de plus-value.

Il s'est plutôt banalisé. Il a perdu de son pouvoir d'attraction et de mobilisation. Politiquement, le thème de l'analphabétisme attire maintenant plus les groupements conservateurs que les groupements gauchistes. Il aide à la mobilisation dans la résistance à l'érosion des valeurs, du patrimoine, de la langue maternelle plus que dans la lutte contre la pauvreté ou dans les revendications interculturelles. Il ne débouche plus, ou si peu, dans les actions internationales de développement. Comme on dit de plus en plus avec cynisme dans les milieux de l'alphabétisation, « l'alpha » institutionnalisée consiste surtout « à mieux intégrer à la marginalité », à contrôler à peu de frais l'exclusion dangereuse.

QUELS RÉSULTATS?

La question est évidemment à multiplier. Chaque type de programme a ses propres objectifs qui justifient qu'on les évalue séparément. Mais aussi, une évaluation, même globale, des résultats des actions d'alphabétisation suppose que soit précisé le lieu d'où on la fait : planificateurs et décideurs des services publics, personnel politique, professionnels de la formation, mouvements associatifs, publics cibles, victimes ou bénéficiaires des services, suivant l'analyse qu'on fait.

La question implique aussi qu'on interroge les autres fonctions ou finalités sociales des actions d'alphabétisation, qui prennent un sens majeur si l'on en connaît l'histoire et le contexte d'émergence. Schématiquement, et non sans nuance provocatrice, on peut affirmer que les résultats de l'alphabétisation mesurés à ses principaux objectifs théoriques sont, *sinon nuls, carrément médiocres*. Officiellement, les alphabétiseurs et leurs organisations présentent des résultats « présentables ». A l'observation méthodique et à l'autocritique « postopérationnelle », on obtient cependant des témoignages du type :

> « Malgré toutes nos stratégies pédagogiques et nos efforts, l'alphabétisation demeure pénible et peu

porteuse de réussite. Aucun jeune n'a quitté la Boîte à lettres en sachant lire et écrire convenablement[17]. »

« Sans doute il faut reconnaître certains résultats des actions d'alphabétisation. Mais il faut dévoiler qu'ils sont minces et qu'ils ne rencontrent pas le fond du problème[18]. »

Du côté des apprenants, malgré les appréciations positives, même enthousiastes, et l'ambiance chaleureuse observée dans beaucoup de milieux d'alphabétisation, il faut reconnaître que *les attentes profondes sont fort différentes des buts visés* par les services. Elles ne s'expriment pas en termes éducatifs, linguistiques ou d'insertion, mais d'échange, de communication, de rapports humanisés, ou encore de droits sociaux : travail, logement, etc. La demande linguistique n'est le plus souvent qu'un alibi, une tactique pour se placer dans le même « canal » que les pourvoyeurs de services qui peuvent être utiles sur d'autres plans, ou encore, le simple miroir de l'offre, qui a la légitimité du savoir, le pouvoir de définition. Alors le service formellement « enseignant », thérapeutique, de nature « professionnelle » risque *d'écarter le plus grand nombre*, un fait généralisé et reconnu par beaucoup d'organisations.

Il y a une incompatibilité radicale entre l'offre et la demande d'alphabétisation, la seconde n'étant qu'une prescription de l'offre, qui a pour principal effet d'occulter la réalité de la demande. La demande d'alphabétisation, du côté des dépossédés de cette qualité précieuse, difficile à appréhender positivement, n'a pas d'histoire ! De toutes pièces elle a été construite par les autres qui ne se reconnaissent pas dans les vocables d'alphabétisés, de lettrés, d'inclus ou d'insérés, mais dans ceux de travailleurs sociaux, d'éducateurs, de formateurs. Ces identités socio-professionnelles ont été bâties sur une négation. Quand, pourquoi et comment ? Répondre à cela serait l'objet d'une autre étude passionnante[19].

L'un des résultats les plus manifestes des campagnes et des services d'alphabétisation a donc été la *création d'une nouvelle classe de citoyens*, déclarés incompétents, mais dans leur peau, etc., mais récupérables, éducables, recyclables. Les sociologues, les statisticiens, les journalistes ont prouvé et mesuré son existence. Leurs estimations sont à la hausse[20].

Nouvelle classe ou nouvelle appellation des pauvres et des exclus ? Une classe suppose un classement. Et il n'est pas indifférent que celui-ci s'exprime dans le registre culturel plutôt qu'économique. Il n'y pas d'autre solution immédiate au déclassement socioprofessionnel, à la perte d'emploi temporaire puis de longue durée que le traitement éducatif, culturel, idéologique. Sa fonction : faire assumer par la victime sa disgrâce personnelle due à sa propre incompétence ; la persuader que sa disqualification n'est pas une fatalité et que la solution est à sa portée ; l'insérer dans un réseau de services et d'aide qui sont en vases communicants avec d'autres réseaux, en attendant une issue temporaire ; bref, *occuper positivement les exclus pour calfeutrer et neutraliser la révolte*.

La stratégie est ancienne. Les campagnes d'alphabétisation se sont imposées, là où il était devenu nécessaire de gérer plus efficacement les grands nombres, par la persuasion plutôt que par la force. Cela se fait par l'unification linguistique, une offensive de grande envergure de nature technique, technologique, idéologique, politique[22]. Si l'on comprend dans ce sens sociologique l'entreprise d'alphabétisation, on comprendra aussi qu'elle doit être unitaire : parler d'alphabétisations, au pluriel, dans un même temps et dans un même espace social (national) est une provocation ! D'où la disgrâce des idées / actions interculturelles quand elles revendiquent la différence et le pluriel là où les stratégies de gestion sont unitaires[23].

Plus d'un observateur s'étonne de la nécessité de telles campagnes d'alphabétisation dans les pays industrialisés. La planification linguistique est depuis longtemps maîtrisée, à part quelques « conflits régionaux » (Canada et Belgique, par exemple). Et la scolarisation universelle est établie depuis longtemps. Restent quelques isolats mal intégrés, des minorités culturelles en voie de sédentarisation. Alors pourquoi tant d'analphabètes (entre 10 et 40 p. 100 des populations nationales adultes) et d'illettrés ?

Et pourquoi une telle mobilisation pour ces nouvelles campagnes d'alphabétisation ? Parce qu'elles ont le pouvoir de susciter un consensus — l'éducation, l'action culturelle ont remplacé l'Église dans cette fonction — ainsi qu'un énorme potentiel d'efficacité. Et la fabrication de ces nouveaux analphabètes ? On a vu que les arguments ne manquent pas : hausse des critères de qualification, compétences déclarées insuffisantes, mise en cause de l'école, de la culture de masse, difficultés et handicaps personnels, etc. Face aux crises sociales profondes qui touchent aujourd'hui tous les pays industrialisés, l'ancienne stratégie de la mobilisation culturelle et morale a été réactualisée. Le placebo serait efficace.

Les résultats doivent être cherchés moins sur le plan de l'alphabétisation en tant que telle que dans *l'effet idéologique des campagnes d'alphabétisation*. Même danger, même combat. L'alphabétisation se résume en grande partie à ce consensus généreux et vertueux. C'est là sa plus grande utilité[24].

L'autre résultat conséquent, déjà signalé, est la *croissance remarquable du secteur professionnel des formations de base*. Elle a été particulièrement bienvenue dans les pays où les budgets et les emplois en éducation étaient à la baisse. Elle a été salutaire pour une bonne partie du mouvement associatif, qui est passé du bénévolat à la sous-traitance et même parfois à l'entreprise privée. Elle a été une voie de recyclage prolongée, sinon permanente, pour beaucoup de travailleurs du social, du socioculturel et du sociopolitique démobilisés à l'époque de gloire du libéralisme.

Croissance, mais aussi *recherche, expérimentation* d'actions locales, d'organisations plus efficaces par transformation des objectifs des

institutions en objectifs redéfinis localement et réappropriés par des réseaux plus organiques de communication et de solidarité. Le champ de l'alphabétisation est aussi un terrain fertile en *expériences de démocratie participative*, locale, multiculturelle. Les professionnels de l'alphabétisation sont restés, on l'a vu, une classe au statut précaire, marginale et hétéroclite à côté des corps constitués du social, de l'éducation, de la culture. Et si les services mis en place tendent parfois à l'institutionnalisation avec pour conséquence une réglementation plus serrée des « cahiers des charges », les espaces d'indétermination demeurent assez grands pour louvoyer entre la prescription technique et l'aventure anthropologique : dans le jeu de la langue, des langues[25].

Le tableau, du côté des organismes d'alphabétisation, a néanmoins des zones sombres. Ont bénéficié de la croissance ceux qui se sont inscrits dans le sillon des politiques et des programmes nationaux, en particulier dans le secteur des formations liées à l'éducation et à l'emploi. A contre-courant, *les organismes d'éducation populaire*, d'action communautaire autocentrée, d'action socioculturelle offensive *ont été marginalisés*. Dans certains pays où un programme de formation de base accapare toutes les ressources publiques, ces organismes n'ont pas eu d'autre choix que l'intégration ou le sabordage à plus ou moins court terme[26].

Doit-on considérer comme un résultat négatif le fait, généralisé, que le public visé ne se présente pas, ou qu'il déserte quand on l'a recruté de peine et de misère ? Certainement, quand le constat d'échec donne lieu à des *campagnes renforcées du recrutement*, à des *mesures d'inscription coercitives*, à la présence obligatoire (comme à l'école, au service militaire, ou même aux offices religieux), à des mesures punitives comme la diminution ou même la suppression de l'aide sociale en cas d'absence ou de « désertion ». Quand des programmes ont été mis sur pied, des ressources publiques investies, et quand il y a consensus sur la nécessité d'être alphabétisé, ne pas répondre à l'appel risque de devenir un délit[27].

L'analphabétisme n'est pas un état neutre, ni stable. S'il n'est pas traité — on prétend que la solution est simple, à la portée de tous — on risque la délinquance. Aux États-Unis, il est courant de décrire les analphabètes comme une « population à risque » (titre d'un rapport présenté au président Reagan : « A Nation at Risk »). L'analogie historique s'impose : « Classes laborieuses, classes dangereuses », disait-on il y a plus d'un siècle en Europe. De même au Canada il est courant de lire que les populations à plus haut taux d'analphabétisme sont les détenus, ce qui donne à croire que l'analphabétisme est criminogène.

Pour conclure sur une note moins grinçante, il faut aussi reconnaître que l'alphabétisation de domestication, pour employer l'expression de Paulo Freire, a engendré son antithèse (ou ses parasites pour être moins dualiste, c'est-à-dire encore moniste) : *l'expérimentation culturelle sur le*

terrain fertile du langage. À côté du marché des formations, il y a des ateliers d'écriture, des créations de journaux de quartier, des productions et des publications locales concernant l'histoire locale, des concours de poésie, des correspondances et des échanges internationaux, des radios communautaires « libres » où la parole illégitime peut devenir message public, des aventures d'écriture collective mises au théâtre pour recréer l'équivalent des mystères du Moyen-Âge. La culture populaire a pu gagner un peu d'espace de création, d'expansion et de légitimité là où étaient programmées des séances de rééducation. Les cultures étrangères aussi ont pu gagner un peu d'espace, sans masque folklorique ni laissez-passer[28].

Moins visible, moins spectaculaire, mais non moins actif a été le travail d'organisation, de coordination, de liaison, de représentation, de revendication du mouvement associatif pour gagner de l'autonomie, de la représentativité et de l'efficacité. Les *changements « politiques »* opérés sur les plans local et régional et auprès des populations « passives » dans le rapport aux pouvoirs publics sont sûrement profonds[29]. Où, comment et jusqu'à quel point le déploiement de campagnes d'alphabétisation nationales a-t-il aidé à la transformation des rapports de communication par le développement des réseaux « alternatifs » ? Dans quelle mesure l'alphabétisation de salut public a-t-elle aussi engendré, grâce à la réappropriation de quelques moyens et de positions de communication par les victimes désignées, son antidote, l'alphabétisation de résistance[30] ? La question est des plus intéressantes à explorer.

NOTES

1. Jean-Paul Hautecoeur, « Politique d'alphabétisation au Québec — Une perspective historique », *ALPHA 90 — Recherches en alphabétisation*, sous la direction de J.-P. Hautecoeur, Québec/Hambourg, ministère de l'Éducation du Québec/Institut de l'Unesco pour l'Éducation, 1990 également en anglais).

2. V. Esperandieu, A. Lion, J.P. Benichou, *Des illettrés en France*, Paris, La documentation française, 1984; Jean-Pierre Vélis, *La France illettrée*, Paris, Seuil, 1988.

3. Voir par exemple Jonathan Kozol, *Illiterate America*, New York, Anchor Press/Doubleday, 1985.

4. G. Kamper, H. Rubsamen, « Les facultés élémentaires dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture », *ALPHA 90*, op. cit.

5. Serge Wagner, « Alphabétisation et assimilation des minorités au Canada : le cas des francophones du Canada », *ALPHA 90*.

6. T. Sticht, L. Mikulecky, *Job-Related Basic Skills: Cases and Conclusions*, Columbus, Ohio State University, National Center for Research in Vocational Education, 1984.

7. M. Fox, C. Baker, « L'analphabétisme aux États-Unis : discours, recettes et réalité », *ALPHA 90*.

8. H.M. Enzenberger, « In Praise of the Illiterate », *Adult Education and Development*, 8, mars 1987; aussi l'œuvre de Richard Hoggart.

9. Jean-Paul Hautecoeur, « L'analphabétisation des pays industrialisés : du mythe à la reconstruction des faits », inédit.

10. Brian Street, *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

11. Omer Arrijs, « L'expérience de l'Alpha Moms-Borinage » (voir le 3e chapitre du présent ouvrage).

12. Jean-Paul Hautecoeur, *Anonymus — Autoportraits*, Montréal, éd. Saint-Martin, 1986.

13. Kees Hamminck, *Functional Literacy and Adult Basic Education in the Netherlands*, Hambourg, Institut de l'Unesco pour l'Éducation, 1990.

14. National Literacy Secretariat, *Partners in Literacy — National Literacy Program*, Ottawa, Multiculturalisme et Citoyenneté, 1988.

15. S.-A. Goffinet, D. Van Damme, *Analphabétisme fonctionnel en Belgique*, Hambourg/Bruxelles, Institut de l'Unesco pour l'Éducation/Fondation Roi Baudouin, 1990.

16. Commission des Communautés européennes, *Rapport sur la lutte contre l'illettrisme*, Bruxelles, Direction générale de l'Emploi, des Affaires sociales et de l'Éducation, 1988.

17. Omer Arrijs, *loc. cit.*

18. Sylvie Roy, « Travailler auprès de jeunes analphabètes à la Boîte à lettres » (voir le 14e chapitre du présent volume).

19. Omer Arrijs, *loc. cit.*

20. Jean-Paul Hautecoeur, « Offre généreuse, demande bloquée : le paradoxe actuel de l'alphabétisation », *ALPHA 90*.

21. Jean-Paul Hautecœur, « Poids et mesures de l'analphabétisme au Québec », *ALPHA 88 — Recherches en alphabétisation*, sous la direction de J.-P. Hautecœur, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, 1988.

22. Jack Goody, *La logique de l'écriture*, Paris, Armand Colin, 1986.

23. Jean-Paul Hautecœur, « Langue, école, culture et analphabétisme », *ALPHA 86 — Recherches en alphabétisation*, sous la direction de J.-P. Hautecœur, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, 1986.

24. Eric Havelock, *The Muse Learns to Write*, New Haven, Yale University Press, 1986.

25. R. Boucher, J. [illegible]ebvre, « L'alphabétisation avant la lettre », *ALPHA 84 — Recherches en alphabétisation*, sous la direction de J.-P. Hautecœur, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, 1984.

26. Jean-Paul Hautecœur, « Le mouvement d'alphabétisation populaire au Québec », *Revue d'action sociale*, n° 3, 1991.

27. Jean-Paul Hautecœur, *Anonymus — Autoportraits*.

28. Voir par exemple Francesco Azzimonti, « Il y a un urgent besoin d'imagination : un concours d'écriture » (voir le 16e chapitre du présent volume).

29. A. Chapotte, F. David, « La construction d'un partenariat régional dans la lutte contre l'illettrisme » (voir le 2e chapitre du présent volume).

30. S. Wagner, P. Grenier, *Analphabétisme de minorité et alphabétisation d'affirmation nationale*, Toronto, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1991.

FAIRE TOMBER LES BARRIÈRES: UNE ACTION LOCALE EN ÉDUCATION DE BASE*

Blair Denwette
Lyn Tett
Maria Walker
WABET, Dundee
Grande-Bretagne

* Texte traduit de l'anglais

HISTORIQUE DU PROJET

Depuis une dizaine d'années, les nombreux problèmes associés à la vie en milieu urbain retiennent de plus en plus l'attention des Britanniques. Le déclin des villes et les façons d'y remédier sont au cœur des préoccupations. En 1988, le gouvernement britannique a déposé un livre blanc intitulé *New Life for Urban Scotland*, dans lequel il aborde ces problèmes épineux et les moyens à mettre en œuvre pour y remédier, en exposant dix symptômes propres aux milieux défavorisés. La scène du projet d'alphabétisation, Whitfield, présente tous ces symptômes et constitue l'exemple type du milieu défavorisé sur plusieurs plans que décrit le livre blanc.

Whitfield est une vaste cité ouvrière située au nord de la ville de Dundee, sur la côte est de l'Écosse. Elle compte presque exclusivement des logements appartenant au Conseil de district de Dundee. Une multitude de problèmes graves y sont apparus au cours des dernières années, et ce pour plusieurs raisons: logements très pauvres (c'est particulièrement le cas des maisons en rangée de la zone de Skarne), population migrante en grande partie, emplois rares sur place, taux de chômage le plus élevé de Dundee et proportion élevée d'assistés sociaux. La population ne cesse de diminuer, et le nombre de maisons vacantes augmente de manière alarmante. La cité dans son ensemble projette en fait une bien piètre image.

Whitfield ne compte pas d'entreprises commerciales ou industrielles importantes qui soient génératrices d'emplois. Le taux de chômage chez les hommes s'élève à 40 p. 100, ce qui représente plus de deux fois celui du reste de la ville. Une personne sur six est en chômage depuis plus de cinq ans, et celles qui travaillent ne reçoivent, pour la plupart, qu'un faible salaire. La pauvreté est un phénomène très répandu. En effet, 73 p. 100 des locataires sont bénéficiaires d'allocations de loyer, et le nombre de familles monoparentales ne cesse d'augmenter.

La cité est une zone piétonnière, les véhicules n'étant autorisés à circuler que sur la route principale qui la ceinture ainsi que dans les terrains de stationnement à l'entrée des immeubles d'habitation. Des sentiers sillonnent les vastes espaces libres séparant les zones résidentielles des centres commerciaux et des autres services. En réalité, les gens n'empruntent pas nécessairement les sentiers en raison des distances à parcourir (jusqu'à

trois kilomètres) et d'un éclairage de nuit déficient. Même le centre commercial est inadéquat et vétuste, et le pub qui s'y trouve est une source constante de conflits. Un certain nombre de groupes volontaires œuvrent dans le secteur, mais les services offerts aux jeunes sont insuffisants. De plus, les installations communautaires dont est pourvue l'école secondaire de Whitfield sont peu utilisées le soir en raison du fait que celle-ci est située dans un lieu isolé.

Le Whitfield Partnership

Le Whitfield Partnership fut créé en juin 1988 à la suite de la publication du livre blanc par le gouvernement. Son mandat consiste à élaborer et à coordonner la mise en œuvre d'une stratégie de revalorisation à long terme de Whitfield qui soit en accord avec les objectifs du gouvernement en matière de revalorisation urbaine. Cette association regroupe des représentants des gouvernements central et régional et des organismes nationaux qui s'occupent du logement et du développement économique et industriel ainsi que des membres de la collectivité. C'est une stratégie globale plutôt qu'un plan détaillé qu'elle met en avant pour assurer la revalorisation de Whitfield, et elle s'est fixé comme objectif de mettre à profit les forces du milieu et les efforts déjà déployés pour améliorer ce dernier.

La modification des conditions de logement et du milieu en général joue un rôle primordial dans la revalorisation de Whitfield, mais elle ne peut l'assurer à elle seule. En effet, l'amélioration de la situation de l'emploi, de la formation, de même que des installations communautaires constitue un élément essentiel du développement à long terme du milieu. La revalorisation ne pourra obtenir de succès durable sans un programme coordonné et soutenu d'investissement s'échelonnant sur les cinq à dix prochaines années. Il va sans dire que le défi à relever est de taille et que l'un des aspects du travail, et non le moindre, consiste à rallier les gens autour de la stratégie. C'est sur ce plan que l'alphabétisation peut jouer un rôle important dans la revalorisation de Whitfield.

L'éducation de base des adultes*

Comme on le sait, un tiers de la population adulte de Grande-Bretagne est reconnu comme ayant des besoins d'alphabétisation. Il y a donc lieu de s'attendre qu'un endroit comme Whitfield, défavorisé sur plusieurs plans et comptant de 10 000 à 12 000 habitants, ait grandement besoin de services d'alphabétisation. Pourtant, la plupart des zones de priorité sociale en Écosse sont mal servies dans ce domaine. En 1986, le Adult Basic Education Unit (Service d'alphabétisation) de Tayside n'offrait pour ainsi

* Dans la suite du texte, « adult basic education » sera traduit uniformément par alphabétisation.

dire aucun service à Whitfield, le plus important secteur défavorisé de la région. On n'y avait pas offert de formation de groupe en alphabétisation depuis plus de trois ans, principalement parce que la demande ne le justifiait pas. Ce n'est pas que ces services n'étaient pas offerts à la population de Whitfield, mais la publicité faite dans les journaux et à la télévision n'a jamais été fructueuse. La situation ne correspondait donc pas aux prévisions statistiques.

La formule généralement utilisée en Écosse pour l'alphabétisation des adultes consiste en une rencontre hebdomadaire de deux heures entre un tuteur et un apprenant. Une personne assure bénévolement la formation et rencontre l'apprenant individuellement. Selon les fonds disponibles, une aide professionnelle peut également être offerte, mais elle varie considérablement d'un endroit à l'autre du pays. On a recours aux bénévoles parce qu'ils constituent une main-d'œuvre enseignante « bon marché », mais c'est là une illusion, car ce type d'enseignement individuel nécessite beaucoup d'aide et de formation. Parallèlement, les participants doivent être très motivés et suffisamment confiants au départ pour admettre qu'ils ont un problème et se préparer à consacrer une grande partie de leur temps libre à étudier de manière autonome.

En 1986, on confia à un formateur en alphabétisation du Service de l'éducation permanente, à Dundee, la tâche d'essayer d'établir, dans le secteur de Whitfield, des activités d'alphabétisation répondant aux besoins du milieu. Il fallait privilégier une stratégie qui permettrait au Service d'éducation permanente de travailler avec le plus de personnes possible. Il était donc nécessaire de définir les différentes façons possibles d'assurer les services non seulement pour répondre aux besoins de la population de Whitfield, mais également pour tenter de rationaliser l'ensemble des services à l'intérieur de Tayside.

Les objectifs du projet furent donc établis comme suit :

a) Faire connaître à la population de Whitfield les services d'alphabétisation ;

b) Faciliter l'accès à l'alphabétisation pour les habitants de Whitfield ;

c) Établir des postes d'orientation dans le milieu pour permettre la liaison directe avec le centre de la rue Mitchell.

Le groupe d'alphabétisation habituel n'était pas la voie à privilégier. Il semblait préférable de s'efforcer de rendre Whitfield le plus autonome possible en faisant appel aux bénévoles et aux organismes du milieu, de même qu'en puisant à même les services éducatifs déjà offerts. On a donc établi un dialogue avec les animateurs ainsi que les bénévoles des nombreux organismes du milieu, plutôt que de créer un nouvel organisme.

Chacune des rencontres se déroulait sensiblement de la même façon. Le but était de faire connaître le Service d'éducation permanente, de s'informer sur le travail de l'organisme et de mettre en évidence les services d'alphabétisation dont pourraient bénéficier l'organisme et la population à laquelle il s'adresse. On espérait ainsi intéresser à l'alphabétisation les personnes rencontrées. L'une des priorités était de pourvoir de manière efficace et appropriée aux besoins exprimés. Le Service d'éducation permanente ne devait pas être le seul agent de formation; on espérait que l'établissement d'un réseau lui permettrait d'agir comme intermédiaire.

La réussite de cette démarche fut mitigée. Les rencontres avec les membres de la collectivité ont permis de confirmer l'existence de besoins en matière d'alphabétisation des adultes; il est probable qu'autrement, ces besoins n'auraient jamais été exprimés. On créa des groupes de formation pour répondre à la demande, et il fallut donc empiéter sur le temps prévu pour l'établissement du réseau. Au départ, les animateurs ne croyaient pas dans la participation du milieu, et tout laissait croire, après la première année, qu'ils avaient raison. Toutefois, la preuve était loin d'être faite.

Bien que la présence d'un responsable sur place ait éliminé certaines résistances à la participation, à l'engagement et à la motivation, il semble que nombre de barrières furent élevées par les responsables et les organismes eux-mêmes.

Des obstacles qu'on aurait pourtant pu éviter nuisirent énormément à l'accueil réservé aux services d'alphabétisation par la collectivité. Les problèmes mentionnés précédemment venaient restreindre l'accès aux postes d'orientation locaux, et l'on exerçait des pressions pour que les services soient établis dans les endroits sous-utilisés. Bon nombre des bénévoles recrutés qui avaient été formés au centre de la rue Mitchell travaillèrent en réalité à cet endroit plutôt qu'à Whitfield. Dans la conclusion de son rapport sur cette initiative, le responsable de l'époque a formulé d'importantes observations:

> « Étant donné la nature et l'étendue des problèmes que connaît la population de Whitfield, il semble évident qu'il faudrait consacrer plus de temps à l'alphabétisation. Même si les groupes de formation n'obtiennent qu'un accueil limité, cela vaut mieux que rien. Toutefois, comme les gens de l'endroit semblent réticents, les formules de nos groupes de formation auraient sûrement besoin d'être modifiées davantage pour être efficaces. Il semble que les organismes comme le nôtre doivent aller au devant de la collectivité plutôt que d'attendre que celle-ci vienne à eux. Dans les faits, il importerait d'adapter notre travail aux réalités et aux véritables besoins du milieu, soit en organisant des groupes de formation dans les endroits où les gens se rencontrent déjà, soit en

intégrant nos activités à celles des gens ou à celles qu'ils souhaiteraient avoir. La formation en groupe ne peut être vue comme une panacée, car nombre d'obstacles, dont le manque de confiance, de sociabilité, d'espoir ou de connaissances, pourraient rendre les gens réticents à fréquenter un groupe d'alphabétisation ou tout autre groupe qui existe à Whitfield. Il faut trouver d'autres modes d'accès.»

L'échec des méthodes traditionnelles à Whitfield est attribuable aux facteurs mentionnés ci-dessus: faible motivation découlant du fait qu'on ne croit pas à l'importance de l'éducation; manque d'assurance; appui social et familial déficient et insécurité financière. Il était évident qu'une approche entièrement nouvelle devait être adoptée. Lorsque, en octobre 1988, le ministre de l'Éducation du Scottish Office annonça qu'une somme de 30 000 £ serait consacrée annuellement à la création, en Écosse, d'un centre d'alphabétisation des adultes, le Service d'éducation permanente de Tayside se montra très intéressé par la possibilité de mettre sur pied un projet innovateur.

Le délai pour le dépôt des soumissions était court, et à l'intérieur d'une semaine, le personnel du Service avait formulé une proposition visant l'établissement d'un centre d'alphabétisation qui devait être accessible et chaleureux. On souhaitait que le projet soit une initiative commune du gouvernement régional, des organismes volontaires et de la population de l'endroit.

Une fois l'idée lancée, on demanda aux organismes volontaires travaillant déjà avec le Service de devenir membres du regroupement qui soumettait les propositions. Voici ces organismes:

— Resource Centre for the Unemployed (Centre d'action pour les chômeurs) de Dundee;

— Aberlour Trust;

— Community Entreprises Support Team (Équipe de soutien à l'entreprise) de Tayside;

— Divers organismes communautaires.

Le Whitfield Adult Basic Education Trust (WABET) venait donc de naître de l'association de ces organismes volontaires de Whitfield. Essentiellement, il avait pour but de mettre sur pied un organisme composé entièrement de bénévoles (membres de la direction, tuteurs ainsi que participants), contribuant tous à cette approche nouvelle de l'alphabétisation des adultes. La subvention accordée au projet ne s'appliquait pas qu'à Whitfield, mais également aux ensembles résidentiels adjacents de Fintry et de

Mid-Craigie. Au moment de la définition des objectifs du projet d'alphabétisation à Whitfield, l'expérience acquise en 1986 se révéla importante, tout comme l'opinion qui circulait dans les milieux de l'alphabétisation en Ecosse voulant que les méthodes traditionnelles ne soient efficaces que dans un nombre limité de situations. Les objectifs du projet étaient les suivants:

a) **Alphabétisation** — Dans l'ensemble, celle-ci devait se faire par la réalisation d'un travail sur un ou deux jours par semaine, plutôt que par le modèle traditionnel de deux heures de travail par semaine. On mettrait l'accent principalement sur le travail de groupe en visant l'acquisition d'habilités particulières, par exemple l'orthographe et le calcul en milieu de travail. On proposa également de réaliser des travaux portant sur des questions intéressent la population locale. Le WABET souhaitait atteindre les familles et les chômeurs de l'endroit, ainsi que les groupes du milieu. En raison de l'intérêt manifesté par l'un des organismes fondateurs, le Aberlour Trust, on décida de mettre l'accent sur le travail en famille, probablement en soirée, pour essayer de rompre le cercle de l'analphabétisme.

b) **Orientation éducative** — Le WABET proposa l'établissement d'un service d'orientation éducative qui tiendrait compte des possibilités d'emploi offertes sur le territoire de Tayside. Un service d'orientation sur les possibilités d'emploi et d'éducation pour les adultes serait également offert, le WABET ayant pris soin de communiquer avec les organismes locaux chargés de donner ces services.

c) **Formation en entreprise** — Une attention particulière serait accordée aux entreprises. On s'efforcerait de favoriser l'acquisition d'habilités et de motivation par le renforcement de la confiance, pour utiliser ensuite ces atouts afin de développer la compétence. On ne voyait pas le WABET comme un concurrent potentiel des autres organismes travaillant dans les entreprises; son rôle consisterait plutôt à essayer de développer les habiletés des participants de façon à rendre possible le travail en entreprise.

d) **Recherche d'emploi** — Le WABET souhaitait encourager l'enseignement de groupe en faisant appel à des modules SCOVTEC (Scottish Vocational Education Council) portant sur des sujets pertinents. L'apprentissage assisté par ordinateur et l'acquisition de connaissances de base en informatique seraient également possibles. On espérait de plus encourager le renforcement de la confiance par le travail de groupe et la communication en vue de l'acquisition d'une meilleure maîtrise des méthodes de recherche d'emploi.

Le projet d'alphabétisation fut ensuite soumis pour approbation au Scottish Office, et la confirmation d'une subvention annuelle de 30 000 £ en marqua le véritable départ. Il fallait maintenant trouver un local adapté aux besoins du projet. Trois possibilités s'offraient au WABET, soit un

poste de police désaffecté, un duplex avec entrée au rez-de-chaussée et un local commercial vacant ayant abrité une buanderie. L'idée d'établir le centre des opérations dans un local commercial était séduisante; cela ferait plus «sérieux» que les locaux habituellement utilisés pour les centres familiaux. Même si cette solution était la plus coûteuse des trois, elle semblait être la meilleure aux yeux de toutes les personnes intéressées.

Avant de se lancer dans un projet de la sorte, le WABET devrait acquérir un statut juridique plus approprié. Selon les plans, le WABET devait prendre la forme d'un organisme pourvu d'un acte constitutif semblable à celui de nombre d'autres organismes bénévoles, comptant des représentants du Conseil régional de Tayside de même que des membres de la collectivité. Lorsqu'on décida de louer le local cependant, il fallut changer ces plans.

La location du local nécessitait la signature d'un bail de vingt ans avec les propriétaires, ce qui était hors de question étant donné que le financement du projet ne s'étalait que sur trois ans. Après avoir échangé des lettres avec les propriétaires, on parvint à s'entendre sur un bail de quatre ans, pourvu que le WABET soit constitué en société à responsabilité limitée. D'autres facteurs, comme l'impôt et la responsabilité civile, faisaient pencher les membres d'origine pour la constitution en société à responsabilité limitée, et l'on demanda à l'avocat du WABET d'entreprendre les démarches nécessaires. Inévitablement, le travail s'en trouva ralenti, car le WABET dut attendre que soient satisfaites les exigences administratives et juridiques.

Entre-temps, on commença à mener une consultation à l'échelle locale. L'équipe avait hâte de faire participer la population aussi bien à la gestion qu'à la réalisation du projet. Il faut dire que le projet reçut une vive opposition au début, car une subvention lui avait été accordée sans que les gens de l'endroit aient véritablement été consultés. Les animateurs locaux de même que la population de Whitfield se montrèrent très désabusés (comme on pouvait s'y attendre) devant le «parachutage» d'un autre organisme dans le secteur. Whitfield était déjà le champ d'action de nombreux mouvements volontaires et groupes communautaires, ainsi que le théâtre de nombreux programmes d'aide en milieu urbain et de multiples initiatives de l'État. Les débuts du WABET Ltd. ont également coïncidé avec la naissance du Partnership Whitfield, subventionné par le gouvernement central.

Il n'y avait eu que très peu de consultations avec la population; c'est pourquoi de nombreux problèmes surgirent au cours des premières semaines. Certains affirmaient que la population ne devait pas appuyer le projet. D'autres, cependant, croyaient qu'en raison de la façon dont le projet avait dû être présenté, bien peu de place avait pu être faite à la consultation, mais que maintenant que le projet était aux portes de

Whitfield, il fallait lui accorder un appui inconditionnel. Une fois la situation éclaircie, la plupart des groupes communautaires se sont montrés heureux de la venue du projet à Whitfield. Une longue série de consultations publiques commença alors, pour ne prendre fin qu'en avril 1989, avec la formation de la société à responsabilité limitée. Après les premiers mois d'exploitation, les membres de la direction du WABET jouissaient de l'appui inconditionnel de la population, des politiciens de même que des fonctionnaires.

Lorsque les entrepreneurs mirent les pieds dans l'ancienne buanderie, l'équipe insista pour que l'endroit soit éclairé, attrayant et dépourvu de tout ce qui pourrait rappeler un bureau ou une école. Même les sièges choisis étaient des bergères et non pas des chaises de bureau. C'est vers cette période que la Training Agency (Agence de formation) fit savoir qu'elle avait aussi l'intention de subventionner le Learning Shop, et une somme de 20 000 £ fut accordée pour l'achat de matériel informatique. Il s'est avéré par la suite que ce matériel fut l'un des meilleurs achats réalisés. En effet, les ordinateurs et les appareils de traitement de textes ont attiré au centre de nombreuses personnes qui, autrement, n'en auraient probablement jamais franchi le seuil.

Les gens étaient prêts à admettre qu'ils n'avaient pas de connaissances en informatique et de là, à faire quelque chose à propos de leur analphabétisme, chose qui ne se serait jamais produite si ce n'avait été du matériel mis à leur disposition. Certaines erreurs furent commises au moment de l'achat du matériel, mais rien de vraiment grave. On se souvient qu'à cette période, les membres de la direction ainsi que les employés étaient extrêmement occupés et que les tâches devaient être assignées et exécutées très rapidement. Ce fut là, à plusieurs égards, un moment de consolidation pour l'équipe, et les liens solides tissés entre les membres de la direction et la coordonnatrice du projet ne se sont jamais rompus... bien qu'ils aient été éprouvés à maintes reprises.

Quelques mots en ce qui concerne les membres de la direction de WABET : celle-ci est assumée par huit personnes, soit deux de l'Administration municipale, une du Urban Aid Community Entreprise Support Team, une du Aberlour Trust et quatre de la population de Whitfield.

TÉMOIGNAGE DU COORDONNATEUR*

Comme on l'a dit précédemment, le succès de la mission d'alphabétisation des adultes en périphérie de Dundee n'a jamais été complet.

* Dans la présente section, Blair Denwette, coordonnateur du projet, relate son expérience personnelle dans la mise sur pied et la réalisation du projet.

Bien que j'aie manifesté certaines réserves au départ lorsqu'on m'a demandé d'assumer la coordination du projet, je trouvais cette perspective passionnante et j'y voyais un défi à relever: l'occasion m'était offerte d'aborder l'alphabétisation à partir d'un centre local en phase d'expérimentation.

J'ai d'abord établi des liens avec les animateurs du Service d'éducation permanente de Tayside dans le but de les mettre au courant du projet, puis de définir un réseau local d'organismes et de programmes administrés par la collectivité.

C'est à cette période que je me suis rendu compte que la communication et la collaboration avec tous ceux qui étaient engagés dans le milieu, à quelque titre que ce soit, étaient non seulement souhaitables mais essentielles. Le travail consistait donc à rallier la population dès le départ ou peu après.

Pendant cette étape préliminaire, nos deux principaux objectifs étaient de sensibiliser les gens et établir un service approprié dans le secteur, et de louer des locaux dans les environs.

Modèle de réseau

Ma façon d'aborder le premier objectif a été la suivante: recruter des bénévoles intéressés, du milieu même ou d'ailleurs (formateurs ainsi que participants déjà engagés en alphabétisation), pour discuter de la meilleure voie possible pour se mettre en rapport avec les intéressés. Après avoir longuement discuté avec le groupe, nous avons décidé d'adopter un «modèle de réseau». Tom Lovett, dans son article intitulé «Adult Education and Community Development — A Network Approach», parle de l'éducation des adultes comme d'un moyen de développement communautaire et décrit un projet réalisé à Liverpool comme un «modèle de réseau» (voir l'annexe 1). Cette approche a nécessité beaucoup de formation et de démarches, mais elle devait se révéler très efficace pour recueillir et transmettre de l'information.

J'ai donc établi les premiers liens moi-même, avec les objectifs suivants:

a) Cerner la nature de l'information que nous devrions diffuser à cette étape;

b) Nouer des liens avec les organismes locaux et déterminer des champs de collaboration;

c) Noter tout besoin immédiat en matière d'alphabétisation;

d) Obtenir des renseignements sur la façon de joindre les populations auxquelles les organismes et les services locaux s'adressent.

Après que le groupe eut défini une méthode précise pour traiter des questions mentionnées ci-dessus, il a élaboré une stratégie visant à faire gagner de l'assurance aux membres du groupe et à former les bénévoles à l'utilisation du réseau.

Cette formation visait entre autres la réponse aux besoins exprimés par le groupe et sa participation aux rencontres individuelles avec les responsables des organismes du milieu. En tant que coordonnateur du projet, j'ai visité, en compagnie d'un étudiant stagiaire, des organismes à qui l'on avait accordé la priorité afin de leur donner de l'information et également d'en recueillir. Les données réunies ont ensuite fait l'objet de discussions entre tous les membres du groupe, lesquels ont également veillé à les consigner, avant de fixer d'autres rencontres. Les deux premiers membres se sont ensuite séparés et se sont chargés de recruter deux autres membres du groupe, de manière à former une structure pyramidale visant à mener tous les membres du groupe à participer à l'exercice.

Le groupe a établi, pour consigner l'information recueillie, un organigramme facile à consulter et permettant de voir à quelle étape en étaient les relations.

C'est pendant cette période de rencontres qu'ont surgi de nombreux besoins éducatifs qui nécessitaient une réponse immédiate. Par exemple, pour certaines personnes, il n'était question que de se rafraîchir la mémoire sur l'orthographe, tandis que d'autres ne savaient pas exactement ce qu'elles voulaient, sinon que leur besoin avait un rapport avec la capacité de faire des apprentissages. En mettant à profit la compétence de nos formateurs, et grâce à la générosité des organismes locaux qui nous ont fourni un local et un service de garderie, nous avons pu répondre aux demandes du milieu dès le début de l'exercice. Il faut noter que ces demandes ne provenaient pas uniquement des groupes, mais également du grand public.

On ne devrait pas considérer le réseau comme un moyen ne devant être utilisé qu'une seule fois. Nous avons pu constater qu'il existait un besoin permanent d'affirmer et de réaffirmer notre engagement envers la collectivité.

La location d'un local

Tout en s'occupant de l'organisation de l'alphabétisation des adultes, la WABET, en consultation avec la collectivité, a dû chercher des locaux convenables et, comme on l'a déjà mentionné, a finalement déterminé que c'est un local commercial qui correspondait le mieux à ses besoins. On a

fait appel aux services d'architectes, et les plans réalisés ont été présentés aux autorités municipales pour que les importants travaux de remise à neuf puissent enfin débuter. Notre idée était que l'impression créée par une façade rappelant celle d'un commerce encouragerait les gens à profiter d'un service local d'éducation et d'orientation.

La société a dû résoudre nombre de gros casse-tête au début de son existence. À bien y penser cependant, nos incessantes allées et venues pour rencontrer les entrepreneurs ou les architectes nous ont permis de faire connaissance avec la population et les commerçants du quartier.

La cérémonie d'ouverture du Learning Shop s'est tenue au début du mois de septembre 1989.

L'existence de ce centre présentait de nombreux avantages. Les gens pouvaient, par exemple, y faire un saut pour y étudier, comme ils entreraient chez le marchand de journaux pour y acheter le journal. Le centre constituait également une source intarissable de possibilités d'apprentissage au sein de la communauté.

Il y avait cependant certains inconvénients, principalement associés au fait qu'il a fallu limiter l'extension des services pour satisfaire à des besoins en matière de personnel et de sécurité ainsi qu'aux exigences de l'exploitation quotidienne du Learning Shop.

L'équipe était composée, à cette étape, d'un coordonnateur de projet, de deux formateurs, l'un à temps plein et l'autre à temps partiel, d'un employé de bureau, d'un petit nombre de tuteurs rémunérés travaillant à temps partiel et de bénévoles. En décembre 1989, une subvention supplémentaire a permis d'engager un autre formateur à temps plein.

Publicité

Les services offerts et la participation des gens au cours des mois qui ont précédé l'ouverture du centre nous avaient amenés à nous pencher sur la façon de faire connaître le travail et l'importance de l'organisme. Les affiches et les brochures ont eu peu, voire pas du tout d'incidence, parce qu'elles ne reflétaient que l'aspect formation de base de nos services: cours d'orthographe, de préparation de budget, etc. Les annonces dans les journaux locaux n'ont soulevé aucun intérêt.

Les leçons tirées de cet exercice nous ont amenés à orienter notre démarche vers le dialogue pour aborder les conséquences des difficultés en lecture, écriture et calcul — par exemple, un père ou une mère incapable d'aider son enfant à faire ses devoirs, ou encore quelqu'un qui ne peut réclamer une prestation ou une allocation parce qu'il est incapable de lire les dépliants et de remplir les formulaires.

Notre principal véhicule publicitaire a donc été le bouche à oreille, qui s'est révélé particulièrement efficace pour promouvoir l'ordinateur en tant qu'outil de croissance personnelle et comme moyen de répondre aux besoins des adultes en matière d'alphabétisation.

La poursuite du dialogue amorcé avec les gens et les groupes du milieu nous a également amenés à nous diriger vers l'apprentissage axé sur leurs préoccupations, en y joignant l'alphabétisation. Au nombre des situations ayant servi à l'apprentissage, on compte celle où une personne demande de l'aide pour écrire une lettre concernant un problème d'humidité dans son logement, ou encore celle où un groupe tente de sensibiliser la collectivité à la valeur et à l'histoire des graffiti. S'attacher à ce genre de problèmes ou de préoccupations s'avère un puissant élément de motivation à l'apprentissage.

Escale au Learning Shop

Comme je le disais précédemment, le fait d'utiliser un local commercial comme centre de services présente de nombreux avantages : les gens peuvent y faire un saut pour y étudier, comme ils entreraient chez le marchand de journaux ; le centre constitue également une source intarissable de possibilités d'apprentissage au cœur de Whitfield. Avant d'en arriver là cependant, l'équipe a dû travailler très fort, par l'intermédiaire du réseau, pour faire connaître dans le milieu le Learning Shop et les services qu'il pouvait offrir à la collectivité.

Le projet met à la disposition des personnes intéressées des services éducatifs souples, établis en fonction des besoins et des modes d'apprentissage de chacun. Certains peuvent avoir besoin d'un cours individuel hebdomadaire, tandis que d'autres utiliseront les locaux pour y étudier de manière autonome, en ne faisant que très peu appel à l'aide du formateur. On trouvera en annexe au présent chapitre des témoignages d'expériences personnelles ayant trait aux services souples offerts par le Learning Shop.

Enquête participative dans le milieu

L'adoption du « modèle de réseau » a permis d'amorcer le dialogue avec tous les organismes communautaires et ceux qui les fréquentent. Nous avions besoin d'une stratégie permettant d'atteindre les couches de la population qu'on ne pouvait joindre par l'intermédiaire des organismes communautaires. Nous avons donc formé un groupe d'utilisateurs et d'animateurs pour élaborer cette stratégie.

Les objectifs du groupe d'enquête participative peuvent se résumer comme suit :

1) Se mettre en rapport avec les personnes pour qui la scolarisation a été un échec et une expérience décevante ;

2) Aider ces personnes à cerner les problèmes auxquels elles doivent faire face ;

3) Les aider à mettre sur pied des programmes d'éducation et d'action à la lumière des problèmes cernés ;

4) Les aider à se pencher sur leurs nouvelles connaissances ou sur leurs actes pour aborder les problèmes d'une manière plus créative ou d'un œil plus critique.

On peut dire que ces objectifs généraux correspondent à la description du processus éducatif exposée par Paulo Freire dans *Pédagogie des opprimés*.

Nous avons donc procédé à une enquête participative sur le terrain, pour laquelle nous avons fait appel aux bénévoles de l'endroit et avons utilisé du matériel technique (caméra vidéo, matériel audio et appareils photographiques). Le travail a été réalisé en quatre étapes :

1) Recrutement de bénévoles parmi les personnes utilisant déjà le service d'alphabétisation ainsi que parmi d'autres personnes intéressées par la démarche ;

2) Formation à l'utilisation du matériel ainsi qu'à la façon de diffuser auprès de la population les documents produits ;

3) Discussion sur les thèmes étudiés à l'aide du matériel audio et vidéo ;

4) Présentation des documents et des thèmes à la population.

L'une des tâches confiées à certains membres du groupe d'enquête participative consistait à prendre en photos certains aspects de la vie quotidienne. Le seul travail des photographes était de répondre, pour chacune des photographies prises, à trois questions clés : Quel est le sujet que je photographie ? Pour quelle raison est-ce que je le photographie ? Pour qui est-ce que je le photographie ?

Les photos ont ensuite été présentées à l'ensemble du groupe pour discussion et réflexion sur les principaux sujets d'intérêt. Cette façon d'aborder les problèmes s'est traduite par l'établissement d'un dialogue ouvert

et franc entre les membres du groupe. Ceux-ci ont eu tôt fait de soulever des questions fondamentales telles que les jugements de valeur, la discrimination et les préjugés. Finalement, ce travail a contribué à consolider le groupe et à solidifier ses forces.

L'une des questions relevées par le groupe était la disparition, à toutes fins utiles, d'une partie très importante de la population pendant l'été pour la cueillette des bleuets. Les terres agricoles des environs de Dundee sont bien connues pour la production de fruits à chair tendre, et les habitants de la région sont nombreux à se faire embaucher pour la saison estivale de la cueillette des fruits. Le groupe a donc décidé d'étudier cet exode par la photographie et de prendre note des réflexions, des impressions et des difficultés des gens concernant les habiletés nécessaires à la communication écrite et au calcul. Parmi les témoignages recueillis, on a relevé des phrases comme celle-ci: «Comment est-ce que je peux savoir si je me fais avoir, si je ne connais même pas la différence entre un kilo et une livre?»

Une fois le travail sur le terrain (visite des champs de bleuets) terminé et les films traités et développés, on a exposé les photos dans la vitrine du Learning Shop pour que les gens puissent les voir et faire des commentaires. Cet exercice, à l'instar d'autres activités de même nature, a encouragé beaucoup de gens à exprimer leurs besoins particuliers quant à l'acquisition d'habiletés de base.

Mother's Planning Group*

Le Mother's Planning Group (Groupe de planification à l'intention des mères) est formé de treize femmes qui se rencontrent un soir sur quatre. Elles se sont d'abord réunies de manière informelle et, à force de discuter, en sont venues à cerner certains aspects particuliers de leur vie.

L'enquête participative fonctionne comme suit: une fois qu'on a déterminé quelles sont les préoccupations de la collectivité, elles sont portées à l'attention de la population. Il s'agissait, en l'occurrence, des enfants et de la nécessité de disposer d'une salle et de jouets en matière souple. On s'est rendu compte que c'était en effet une nécessité, particulièrement pour les mères d'enfants ayant des besoins particuliers, car ces enfants semblaient laissés à l'écart.

La première partie de l'enquête participative visait la collecte de ce qu'on appelle les «données secondaires». Cette étape de la recherche consistait à réunir des connaissances sur la question. À cette fin, nous sommes

* Les pages qui suivent relatent l'expérience d'une formatrice qui a utilisé la méthode de l'enquête participative avec un groupe.

allées rencontrer les responsables d'autres groupes similaires, y compris le Rainbow House à Mid-Craigie et l'ALP à Édimbourg.

Nous avons conçu par la suite un questionnaire et les gens sont descendus dans la rue pour discuter du sujet avec la population et recueillir de l'information. Parallèlement, des questionnaires à l'intention des parents d'enfants ayant des besoins particuliers ont été envoyés dans plusieurs écoles, qui ont accepté d'en envoyer des copies aux parents de ces enfants.

Le groupe a tenu régulièrement des discussions sur l'information recueillie et lancé une campagne en vue de la création d'une salle pourvue de jouets en matière souple. À cette fin, on a réalisé des affiches et invité d'autres mères à joindre le groupe.

D'autres questions ont été abordées, soit la santé, le vandalisme, les excréments de chiens et l'insertion des adolescents ainsi que des retraités dans le quartier.

Une enquête photo sur le thème «No Place to Go» («nulle part où aller») est présentement en cours. Elle porte sur le manque de services dans le quartier.

À mesure que le travail du groupe progresse, on envoie des lettres, par exemple aux commerçants, à la clinique et à la garderie. On fait alors appel à de nouvelles habiletés pour mener la campagne: rédaction de lettres, préparation d'un budget, etc. De nouveaux cours d'alphabétisation sont mis sur pied pour répondre aux besoins.

L'enquête participative a ainsi permis d'établir l'équilibre entre l'action et la réflexion. La démarche éducative a été axée sur des questions qui préoccupent la population et a permis aux membres du groupe d'acquérir de l'assurance et des habiletés, comme l'écoute et le travail d'équipe.

Sensibilisation de ceux qui travaillent

La plus grande part du travail réalisé dans le cadre du projet a été consacrée à briser le cercle de l'analphabétisme et de l'humiliation qui en découle, en abordant les conséquences de l'incapacité de lire, d'écrire et de calculer. Il a fallu sensibiliser non seulement la population, mais également tous ceux qui étaient appelés à travailler auprès des analphabètes dans la région. Parmi eux, on compte les travailleurs sociaux, les policiers et le personnel des établissements scolaires. Nous avons donc organisé un séminaire à leur intention. Le taux de participation de même que la profondeur des discussions et l'intérêt pour le travail en collaboration nous ont paru très encourageants.

Voilà maintenant deux ans que le Learning Shop existe, et nous croyons nous être assimilés à la collectivité et être considérés comme l'un de ses membres. Nous avons accompli beaucoup grâce à l'expérimentation. Dans une large mesure, cette démarche se poursuit, et de nouvelles idées émanent de diverses sources à l'intérieur et à l'extérieur du milieu. Il est essentiel que nous nous penchions constamment sur la qualité de notre travail, par l'évaluation et la réflexion.

Pour conclure, j'ose espérer que cette démarche et l'oreille attentive que nous avons prêtée à la population nous permettront d'établir une fructueuse collaboration afin de créer un programme éducatif adapté, élaboré par la population elle-même. C'est ce but qui continuera de stimuler, d'alimenter et d'orienter notre travail dans le cadre du projet.

MODES DE FORMATION ET TYPES DE SERVICES

Formation des formateurs

Au départ, la participation de la population au projet WABET s'est établie en rapport avec la mise sur pied d'un programme éducatif sans limites fixes, qui serait instauré dans le milieu, pour et par celui-ci. Cette philosophie n'a été respectée que dans une certaine mesure. L'une des principales difficultés rencontrées est liée au mythe entourant l'éducation et les compétences nécessaires pour guider un adulte en alphabétisation. Si l'on ajoute à cela le manque d'assurance et d'amour-propre, on comprend pourquoi les gens de l'endroit ont parfois hésité à venir offrir leur aide. Par conséquent, il a fallu recruter les formateurs dans d'autres quartiers de Dundee, plus aisés, ce qui, malheureusement, portait à croire que la formation ne pouvait être donnée que par des gens de l'extérieur.

Néanmoins, un certain nombre de personnes de l'endroit ont acquis plus d'assurance en leurs capacités en s'attachant à répondre à leurs propres besoins d'apprentissage, ce qui leur permet maintenant de participer davantage à la formation d'autres apprenants. Pour ces personnes, c'est un cap qui vient d'être franchi; pour les responsables du projet, cette étape a exigé des efforts considérables pour faire naître la confiance et établir des liens.

La formation des formateurs du WABET a été mise au point en collaboration avec le Service d'éducation permanente de Tayside. Il s'agit d'un programme préparatoire de huit séances abordant les comportements, les connaissances et les compétences requises, comme l'orthographe et les bases de la lecture. Ce cours préparatoire devrait donner aux bénévoles les outils de base pour commencer à travailler avec un apprenant. Cependant, la véritable formation débute lorsque le formateur prend conscience des besoins particuliers de l'apprenant. La formation peut alors être adaptée pour répondre à ces besoins.

Comme le projet s'est éloigné du modèle traditionnel d'alphabétisation des adultes, il a fallu mettre sur pied un cours supplémentaire de formation au travail d'équipe à l'intention des formateurs. La formation s'étale sur six séances et aborde des sujets variant de la dynamique de groupe à la réflexion sur la façon de faciliter l'apprentissage de la lecture et du calcul (axé, par exemple, sur l'établissement d'un budget ou sur l'aide à apporter à ses enfants pour leurs devoirs) grâce au travail de groupe. On espère que le succès remporté par ce type de formation jusqu'à maintenant garantira plus de souplesse dans les services offerts actuellement par le Learning Shop.

L'objectif de l'alphabétisation est de déterminer quelles sont les habiletés et les forces des apprenants afin de les mettre en valeur. Une démarche holistique (axée sur la personne dans son ensemble) contribue à faire en sorte que la capacité de lire, d'écrire et de calculer ne forme qu'une partie d'un tout. Très souvent, les analphabètes se sentent humiliés et marginaux, et ont l'impression d'avoir échoué, d'avoir été rejetés par la société. Grâce au travail de collaboration réalisé dans le milieu, on s'efforce de dissiper ces impressions.

Comme on le mentionne dans la section portant sur la méthodologie, le Learning Shop offre un éventail de possibilités d'apprentissage: apprentissage assisté par ordinateur, formation en entreprise, éducation aux familles, cours d'alphabétisation, etc. Il offre également un service d'orientation scolaire, auquel on peut avoir accès soit en passant au Learning Shop, soit à la fin des cours, pour donner l'occasion aux participants de réfléchir à ce qu'ils pourraient faire par la suite. Comme les modes d'apprentissage diffèrent d'une personne à l'autre, on a prévu divers degrés de participation, soit l'enseignement individuel, le travail de groupe, le travail autonome et l'aide ponctuelle permettant de résoudre des problèmes particuliers.

Le libre accès au Learning Shop est en grande partie assuré grâce à la disponibilité des formateurs: un formateur, par exemple, devra être sur place un avant-midi ou un après-midi par semaine. Tout en ayant à répondre aux demandes immédiates, les bénévoles sont invités à utiliser le temps et les locaux mis à leur disposition pour se perfectionner. Une présence continue peut ainsi être assurée et l'on peut, de plus, cerner les besoins particuliers de formation des bénévoles (voir l'annexe 2, Témoignage d'une bénévole).

Types de services offerts

En ce qui concerne l'apprentissage assisté par ordinateur, le centre offre un éventail de possibilités d'apprentissage faisant appel à l'ordinateur à la fois comme un jeu et comme un outil de travail. Tout en utilisant

les ordinateurs au cours des rencontres individuelles avec les apprenants, le centre offre un cours d'initiation permettant aux participants de satisfaire leur curiosité, deux cours où l'on aborde les notions informatiques de base ainsi qu'un cours plus avancé pour ceux qui désirent approfondir leurs acquis. Les participants peuvent également réserver un ordinateur pour apprendre par eux-mêmes. Les ordinateurs sont utilisés pour apprendre la manipulation d'un clavier, la programmation de base et les techniques de base du traitement de textes. Par surcroît, on se sert de l'informatique pour faciliter la recherche d'emploi (rédaction de curriculum vitæ et de demandes d'emploi) et pour trouver des avenues pour poursuivre sa formation à partir de la base de données sur les possibilités d'accès à la formation contenue dans les « Training Access Points » (« Points d'accès à la formation »). Finalement, l'informatique permet d'acquérir des connaissances de base dans un domaine particulier avant de poursuivre ses études à un degré plus avancé dans un établissement d'enseignement (voir l'annexe 3, Témoignage d'une ancienne participante).

Il existe une demande constante pour la formation en entreprise étant donné que la population de Whitfield se renouvelle sans cesse. Depuis sa création, le Partnership Whitfield s'efforce, par la mise en œuvre d'une stratégie sociale, de travailler de concert avec le milieu dans les champs d'intérêt général. Parallèlement, cette situation engendre des demandes de la part de personnes ayant besoin d'écrire des lettres ou de remplir des formulaires et de la part de trésoriers d'associations souhaitant acquérir les rudiments de la tenue de livres. On offre aux groupes des cours portant sur les techniques de communication, principalement sur l'écriture et l'expression orale, sur la présentation écrite et orale ainsi que sur la recherche et la collecte d'information. Ces cours permettent également aux membres des groupes de poursuivre leur démarche en bénéficiant d'autres services d'alphabétisation.

L'établissement de liens avec d'autres organismes du milieu permet au Learning Shop de trouver des sujets pour le travail de groupe, sujets qui ne sont pas toujours liés étroitement à l'alphabétisation. Déjà, on a reçu des demandes de formation à la tenue de livres et aux techniques de secrétariat de la part de membres d'associations du milieu. D'autres ont également manifesté le désir d'acquérir des méthodes d'étude. Des modules SOVTEC ont été mis au point avec l'aide du Service d'éducation permanente. Les modules présentement offerts s'intitulent « Options and Choices » (« Choix personnels ») et « Communications II ». On cherche également des moyens d'accroître l'engagement de la population dans les services de formation des adultes dans les écoles.

En dehors du Learning Shop, plusieurs autres endroits offrent des services. Le Family Centre (Centre de la famille) de St. Matthew, qui assure un service de garderie, reçoit le groupe d'apprenants en tenue de livres, un groupe de gens qui retournent aux études ainsi qu'un groupe de création

littéraire. Un groupe de pères, composé d'hommes assumant seuls l'éducation de leurs enfants, se réunit au Family Centre de Whitfield. Ils y partagent leurs expériences et leurs craintes avec les autres membres du groupe et en viennent à s'interroger sur ce que la formation peut leur apporter personnellement, et sur la façon dont cela peut se faire. L'église de Fintry accueille un Groupe de planification à l'intention des mères. Ce groupe a relevé divers sujets d'intérêt pour les membres de la communauté, soit la santé, la vandalisme, l'insertion des adolescents et des retraités, et le manque de services dans le milieu. Les femmes y acquièrent des habiletés leur permettant de traiter ces questions.

Un groupe se réunit à Mid-Craigie en vue d'amorcer une enquête sur les besoins de la population de l'endroit. C'est là un « nouveau terrain » et l'intérêt y est pratiquement inexistant. Il sera peut-être nécessaire d'envisager une autre approche.

L'éducation aux familles vise particulièrement à aider les parents aux prises avec des problèmes, que ce soit en contribuant à l'éducation de leurs enfants à l'aide de l'ordinateur ou en revendiquant de meilleurs services pour les jeunes dans le quartier. Bien qu'il existe des modules d'apprentissage réalisés par l'Université libre, ils posent des problèmes de compréhension et n'ont par conséquent été que très peu utilisés pour le travail de groupe.

Parmi les démarches les plus intéressantes, on note les projets d'enquête participative qui font appel à la méthode de Freire pour aider la population à cerner et à approfondir les questions qui lui tiennent à cœur. Le groupe des pères et le Groupe de planification à l'intention des mères ont tous deux vu le jour de cette façon; un groupe qui s'intéresse à l'histoire est également né à Whitfield, en mai 1990, et poursuit toujours ses activités. L'un des projets d'enquête participative qui a suscité le plus d'intérêt est celui qui portait sur la saison des bleuets. Les données et les photographies s'y rapportant ont été classées dans un album pour être utilisées à l'étape de l'analyse. Un projet de nature similaire portant sur les graffiti qui couvrent les murs de Whitfield a aussi été réalisé, et un album de photos de ces graffiti a été l'objet de discussions avec la collectivité.

Difficultés rencontrées

On a relevé un certain nombre de facteurs qui nuisaient à la poursuite des rencontres entre les apprenants et les formateurs à la suite de la première rencontre. On note, entre autres, la difficulté à entrer en communication avec les apprenants par téléphone ainsi que divers autres facteurs d'ordre social, financier ou personnel. Un nouveau service d'orientation a donc été mis sur pied en août 1990. Ce service fonctionne à partir d'une liste de bénévoles expérimentés qui, à tour de rôle, peuvent venir

en aide rapidement aux personnes intéressées et travailler ainsi à créer une première rétroaction positive. Pour des éducateurs, travailler dans un quartier défavorisé, qui est dépourvu de services appropriés pour les enfants et où les gens sont peu réceptifs, pose des problèmes de taille. Une grande partie du travail de l'équipe consiste à trouver des moyens d'assurer des services pour les enfants et d'alléger les problèmes d'argent en collaboration avec les autres organismes locaux.

On s'est aperçu, dès les débuts du Learning Shop, que le climat détendu et ouvert qui régnait au centre et la démarche utilisée en éducation des adultes risquaient d'entraîner un certain relâchement. Par conséquent, il a fallu imposer un certain nombre de règles de base aux participants afin qu'il y ait un équilibre entre la formation et la socialisation.

Toutes les mesures prises par le WABET sont le fruit d'un franc dialogue entre les animateurs et la collectivité au sujet de ses préoccupations. Voilà pourquoi elles donnent des résultats positifs.

PRINCIPALES LEÇONS TIRÉES DU PROJET

Parmi les conclusions qu'on a pu tirer du projet, quelles sont celles qui permettront au WABET d'offrir des services d'alphabétisation plus appropriés à ses apprenants et d'aider les organismes de financement à comprendre ce à quoi ils doivent s'attendre?

La première conclusion concerne le temps qu'il faut laisser aux choses pour démarrer, particulièrement dans les milieux défavorisés. Les organismes de financement ne doivent pas s'attendre à récolter instantanément les fruits d'un projet de cette envergure qui, en raison de sa nature même, est une entreprise à long terme. On a besoin de temps afin de gagner la confiance de la population, qui se méfie naturellement des « professionnels » de l'animation sociale. Souvent, les gens du milieu perçoivent ces derniers comme des missionnaires, qui auront vite fait de quitter la région une fois leur travail terminé; bien souvent, les animateurs eux-mêmes sont à blâmer pour l'image qu'ils projettent.

On se rend compte toutefois que lorsqu'on se met à l'écoute de la population et que l'on travaille avec elle, il peut se former une association valable qui, pour reprendre les termes employés par Blair Denwette, se traduira par un programme éducatif adapté à la collectivité, implanté dans le milieu et, par-dessus tout, construit par la population elle-même.

Se mettre à l'écoute du milieu, former des réseaux et concevoir un programme éducatif nécessitent beaucoup de ressources, en particulier des ressources humaines très disponibles et de l'argent. On a également appris, grâce au projet, qu'il était important d'obtenir le financement approprié,

à la fois pour payer le personnel du centre et pour continuer d'assurer l'utilisation du réseau et l'extension des services. Ceux qui financent le projet ont malheureusement tendance à s'attendre à des résultats remarquables à peu de frais; les réalisations véritables et durables, dans ce domaine, ne sont toutefois possibles que si l'on dispose de fonds suffisants. Les gens n'entrent pas, tout simplement, dans un centre pour y « acheter » leur formation. Ils ont besoin de savoir ce qu'on leur offre; par conséquent, il doit y avoir des mécanismes pour diffuser l'information, et quelqu'un doit forcément payer la note.

En ce qui concerne la publicité, le projet a clairement démontré que l'annonce des cours était une méthode tout à fait inefficace, alors qu'en s'adressant directement aux gens du milieu qui sont de près ou de loin intéressés par la question, on pouvait obtenir des résultats probants. Les affiches et les brochures ont peu d'effets immédiats, mais la publicité faite par les apprenants eux-mêmes, par les formateurs et par les bénévoles s'est révélée le moyen le plus efficace pour rallier la population locale.

En ce qui concerne le programme éducatif, dans nombre de zones de priorité sociale, on doit aborder le sujet de l'alphabétisation en empruntant des détours. Très peu de personnes sont prêtes à demander de l'aide pour apprendre à lire et à écrire. Par contre, plusieurs sont intéressées à acquérir des habiletés techniques de base, telle l'utilisation du traitement de textes. On vise, dans les deux cas, le même objectif, c'est-à-dire donner la chance aux gens d'améliorer leur capacité fondamentale de communiquer grâce à des outils qui les attirent.

Il est essentiel de faire preuve d'une certaine souplesse et d'une certaine volonté d'adapter les méthodes d'alphabétisation pour qu'elles concordent avec l'idée changeante que se font les apprenants de leurs besoins éducatifs. Sinon, ceux-ci délaisseront bien entendu le service.

L'image du projet est déterminante, à la fois en ce qui a trait à la nouvelle technologie et au but du projet. De toute évidence, le but visé par le WABET était la formation, alors tous les apprenants ont travaillé en vue des objectifs d'apprentissage qu'ils avaient définis pour une courte période. Ces objectifs ont été redéfinis par la suite. Cela signifie que les apprenants ne se présentaient pas au centre simplement parce qu'ils y trouvaient un climat chaleureux dans lequel ils se sentaient à l'aise.

Puisque ce projet est le seul du genre en Écosse, il a suscité énormément d'intérêt dans les organismes à travers tout le pays. Parfois, les visites de personnes intéressées par le projet semblaient retenir toute l'attention au détriment du travail réel du centre. L'intérêt qu'on nous a montré ainsi que les questions soulevées par nos méthodes de travail nous ont permis de remettre en question et d'évaluer constamment notre travail et notre philosophie.

Le WABET constitue une sorte de pont entre les organismes d'alphabétisation et le système scolaire. En effet, on peut y faire les apprentissages de base, puis profiter des possibilités offertes par le projet pour poursuivre sa formation. On doit se rappeler qu'un adulte non familiarisé avec ce type d'activités peut se sentir à la fois effrayé et attiré par les efforts que demande la poursuite des études. L'orientation éducative a joué un rôle déterminant ; elle a aidé les gens qui ont fait les premières démarches pour retourner aux études à y voir plus clair quant à leurs aspirations et aux chemins qu'ils pouvaient emprunter. Les services d'orientation offerts au Learning Shop et aux groupes d'apprenants ont constitué un moyen essentiel de s'assurer que les gens connaissaient les possibilités et les options qui s'offraient à eux.

Finalement, nous avons pu constater quelle était l'importance du projet en ce qui a trait au perfectionnement des ressources humaines. Nous avons déjà discuté de l'élimination de la distinction entre les apprenants et les formateurs. Nous avons également parlé de l'augmentation de la confiance en soi chez les personnes inscrites à un programme éducatif. En effet, toute personne qui participe à ce genre de programme a une influence positive sur sa famille, sur son milieu et sur l'économie dans son ensemble. Puisque chaque apprenant est susceptible d'influencer directement au moins trois autres personnes (un enfant, son conjoint, un parent ou un ami), les avantages pour la collectivité, à long terme, sont incalculables. La revalorisation d'un milieu, de quelque nature qu'elle soit, ne peut se faire sans l'appui inconditionnel et la participation entière des gens. Si vous parvenez à motiver quelqu'un, vous serez sans aucun doute près d'atteindre votre but.

Annexe 1

LA COMPOSITION DU WHITEFIELD PARTNERSHIP

1. Réseau WABET
2. Whitfield Labour Club (Association de travailleurs de Whitfield)
3. Fintry Womans Section (Division des femmes de Fintry)
4. Services sociaux
5. St. Matthew Family Centre (Centre de la famille de St. Matthew)
6. Social Work Department (ministère des Affaires sociales)
7. Organismes locaux (publics)
8. Whitfield Health Steering Group (Groupe d'orientation sur la santé de Whitfield)
9. Services de santé
10. Fintry Health Clinic (Clinique médicale de Fintry)
11. Bibliothèque de Whitfield
12. Services d'éducation
13. Organismes locaux (privés)

Annexe 2

LA FORMATION D'UNE FORMATRICE BÉNÉVOLE

Je m'appelle Maureen Smith. A 39 ans, alors que j'étais une femme au foyer, j'ai découvert que pour la première fois depuis bon nombre d'années, je n'avais à me soucier que de ma propre personne. Puisque mon fils venait de quitter la maison et que mon époux travaillait, je n'avais plus de raisons de remettre les projets que j'avais en tête.

J'avais quitté le marché du travail depuis environ dix ans. La plupart des postes que j'avais occupés étaient dans le domaine du secrétariat. Lorsque j'ai commencé à chercher du travail, je me suis vite aperçue que j'ignorais tout du matériel utilisé aujourd'hui dans un bureau, que ce soit les appareils de traitement de textes, les ordinateurs ou les télécopieurs.

Je me suis donc renseignée sur l'éducation complémentaire et j'ai ainsi entendu parler des possibilités de travailler comme bénévole. J'ai ensuite téléphoné à M. Brian Maddox, dans Mitchell Street, qui m'a invitée à venir bavarder avec lui. Je dois admettre que j'ignorais même qu'il pouvait exister des services comme l'alphabétisation. J'avais entendu parler, par la télévision et les journaux, des problèmes que pose l'analphabétisme. Mais ce n'est que lorsque j'ai parlé avec Brian que j'ai compris à quel point les personnes qui ne savent ni lire ni écrire pouvaient éprouver de la difficulté à se débrouiller dans la vie de tous les jours.

Brian m'a donné de la documentation ainsi que le nom de personnes qui pourraient me renseigner. Parmi ces noms se trouvait celui de M. Blair Denwette, du Learning Shop de Whitfield. J'ai donc pris rendez-vous. Cela se passait en décembre 1990, et depuis lors, j'ai l'impression d'en avoir appris beaucoup. Je m'étais inscrite aux cours de formation de formateurs, mais la session ne commençait pas avant le 15 janvier. Lorsque j'ai expliqué que je ne possédais pas beaucoup d'expérience, et particulièrement en informatique, Blair m'a recommandé, à ma grande surprise, de passer quelques heures au centre et d'apporter mon aide ça et là, au besoin. Il m'a été très facile d'accepter, mais me présenter au Learning Shop sans en connaître les besoins de base, ce fut une autre histoire. Il n'en demeure pas moins que le matin du 3 décembre 1990, je me présentai comme convenu à Whitfield. A la fin de la journée, je sentis que pour la première fois depuis longtemps, j'avais accompli quelque chose. Des membres du personnel, très gentils et serviables, m'avaient fait visiter l'endroit. Il n'y avait rien pour les dérouter. Je suis de ces personnes qui posent sans cesse des questions; eh bien, on a trouvé réponse à toutes mes questions.

On m'a mise à l'aise dès la première journée. On m'a encouragée et dirigée, de sorte que j'ai commencé à me rendre compte que je pourrais peut-être à mon tour me perfectionner dans un domaine pour aider les autres.

A la fin de la semaine, j'avais déjà acquis les rudiments de l'informatique. A mes yeux, la chose la plus importante était qu'après avoir observé et écouté tout ce qui se faisait ou se disait dans le centre, j'étais, bien sûr, étonnée par les services qui y étaient offerts, mais j'étais surtout ébahie par les moyens employés par le personnel pour s'occuper des nouveaux apprenants. Il n'y avait rien que les employés ne puissent faire. S'ils n'étaient pas en mesure de fournir eux-mêmes l'aide nécessaire, ils ne laissaient personne repartir les mains vides. Ils approfondissaient leurs recherches pour trouver une solution aux problèmes, quels qu'ils soient.

Le mois de décembre tirait à sa fin. Je commençais à gagner de l'assurance dans mon travail et j'avais hâte que l'heure de ma véritable formation arrive, en espérant que je pourrais, moi aussi, devenir une formatrice bénévole.

Un jour, lorsque le personnel préparait le matériel en vue du cours d'un des groupes, j'ai offert mon aide et on m'a demandé de faire des photocopies. Je devais agrandir un texte, mais je n'arrivais pas à déchiffrer ce qui y était écrit. Alors évidemment, je l'ai demandé. J'ai été étonnée d'apprendre que c'étaient des souhaits de Noël et du Nouvel An en gaélique. À mes yeux, cela aurait pu être du français, de l'allemand ou de l'arabe, bref n'importe quelle langue étrangère. C'est alors que j'ai compris ce que doivent ressentir les gens qui sont incapables de lire l'anglais. Je pense que ce serait un bon exemple à utiliser pour faire comprendre ce que l'on peut ressentir lorsqu'on ne peut pas lire.

Quelques jours avant la fermeture du centre en vue du congé des fêtes de fin d'année, l'une des formatrices a été dans l'impossibilité, pour des raisons de santé, de se présenter et de prévenir l'apprenante qu'elle devait rencontrer. Lorsque l'apprenante est arrivée au centre, on m'a demandé si je voulais apporter mon aide. Je dois dire que j'étais à la fois empressée et nerveuse. Toutefois, l'apprenante m'a vite mise à l'aise, et j'ai constaté que je m'amusais beaucoup. J'avais observé les formateurs pendant quelques semaines, mais comme dans n'importe quoi, les formateurs font en sorte que tout ait toujours l'air très facile. C'est à ce moment-là, et pas avant, que j'ai compris la nécessité de recevoir une formation.

Après le départ de l'apprenante, j'ai demandé à M^me^ Audrie Taylor de m'expliquer quelque chose. À un moment donné pendant la séance, je lui ai expliqué que l'apprenante avait commencé à me parler d'elle-même, et que l'on débordait du sujet. C'est alors que j'ai compris que je ne savais pas comment le dire sans froisser l'apprenante.

Audrie m'a affirmé qu'elle m'avait observée et que j'avais fait ce qu'il fallait. Cependant, comme je l'ai dit plus haut, c'est à ce moment-là que j'ai compris que les apparences sont trompeuses.

J'aimerais conclure en disant que je souhaite en apprendre suffisamment pour transmettre des connaissances à d'autres et parvenir ainsi, je l'espère, à les aider. En tâchant d'atteindre cet objectif, j'ai déjà beaucoup appris moi-même.

Je suis très reconnaissante à Blair pour la chance qu'il m'a donnée. Même si je ne réussissais pas le cours de formatrice bénévole, les quelques semaines de formation ne seraient pas perdues, puisque j'ai vraiment profité de l'expérience.

Annexe 3

TÉMOIGNAGE D'UNE ANCIENNE PARTICIPANTE

J'étais en chômage depuis six mois et ne possédais aucune expérience en traitement de textes. J'ai donné mon nom au centre d'emploi de Whitfield et on m'a dirigée au WABET. J'ai assisté aux cours tous les mardis. Je me suis ensuite trouvé un emploi et j'ai continué d'y aller pendant l'heure du dîner, le mercredi. Après environ huit séances au WABET, je m'étais déjà un peu familiarisée avec le traitement de textes. Le personnel du WABET m'a beaucoup aidée, en procédant étape par étape, et en répétant au besoin lorsque je n'avais pas bien saisi.

Je crois que je n'ai plus besoin d'assister aux cours, car mon employeur m'a inscrite à un cours intensif de traitement de textes.

Je recommande le WABET à tous ceux qui souhaitent approfondir leurs connaissances.

RECHERCHE PARTICIPANTE EN ALPHABÉTISATION: OÙ EN SOMMES-NOUS?*

Mary Hamilton
Roz Ivanic
David Barton
Université de Lancaster
Grande-Bretagne

* Texte traduit de l'anglais

INTRODUCTION

Dans le présent article, nous décrivons nos tentatives de lier la recherche et la pratique dans le domaine de l'alphabétisation des adultes. Nous exposons nos objectifs, le degré auquel, à notre avis, nous les avons réalisés, de même que les principales règles pratiques qui sous-tendent notre démarche. Nous faisons également le rapprochement entre notre travail et quelques-unes des démarches similaires qui ont alimenté nos propres idées.

Quoique attachés à une université, nous travaillons, à titre de membres du groupe Research and Practice in Adult Literacy (RAPAL — Recherche et pratique en alphabétisation des adultes), en étroite collaboration avec des praticiens et des étudiants en alphabétisation qui cherchent de nouveaux modes de réflexion par rapport à leur expérience et de nouvelles façons d'utiliser leurs connaissances. Synthèse d'idées provenant de nombreuses sources, le présent article pourra servir, nous l'espérons, à ceux qui sont intéressés à trouver de nouveaux modèles de recherche sur l'activité humaine — des modèles nous permettant de partager pouvoirs et connaissances et de confirmer la validité des expériences de première main en tant que sources d'information aussi valables que les mesures « objectives » habituellement privilégiées.

QU'EST-CE QUE LA RECHERCHE?

Qu'est-ce que la recherche? Est-ce une activité de la vie de tous les jours? Quelles sont les activités que l'on peut considérer comme de la recherche? Il est parfois difficile de déterminer si une activité constitue ou non un travail de recherche, comme dans les exemples qui suivent : faire signer une pétition afin de convaincre le conseil municipal d'installer des lampadaires dans les rues; tenter de découvrir les raisons qui poussent les gens à se joindre à un groupe d'alphabétisation; se renseigner sur les possibilités d'apprentissage dont souhaiteraient disposer les habitants de son quartier; découvrir pourquoi les gens mettent des points là où ils le font lorsqu'ils écrivent; interroger les gens sur leurs impressions en ce qui concerne les variantes régionales de leur langue; dresser le portrait de l'école d'il y a vingt ans; chercher à savoir si les écoles de son quartier sont intéressées à former des groupes d'aide aux parents et à découvrir ce qui marche et

ce qui ne marche pas; tenter de trouver ce qui plaît aux élèves dans leur groupe d'alphabétisation; prouver aux gens que la dyslexie est un problème réel.

À notre avis, toutes ces activités demandent un travail de recherche. La recherche consiste à poser des questions, à dégager des tendances générales et à chercher, de façon systématique, l'information dont on a besoin pour répondre à ces questions. La recherche peut être utile pour convaincre certaines personnes de quelque chose que l'on sait déjà, et elle consiste alors à trouver les façons de consigner l'information et de la communiquer. (Pour de plus amples renseignements et d'autres exemples concernant la définition de la recherche, consulter le *Rapal Bulletin*, n^os^ 9 et 12; Ivanic et Baynham, 1985; Lobley, 1988; Barton et Murphy, 1990.)

POURQUOI VOULOIR LIER RECHERCHE ET PRATIQUE ?

Il est coutume de réserver la recherche à une poignée de spécialistes : fonctionnaires, journalistes, universitaires. Quelques personnes sont chargées de poser les questions... quant aux autres, qui constituent la majorité, leur rôle se limite à y répondre. Leurs propres questions ne sont pas remarquées, et on ne semble même pas y accorder d'importance. On appelle le modèle traditionnel de recherche « recherche objective », ce qui sous-entend que cette dernière est neutre et qu'elle rend compte plus fidèlement de la réalité. Cependant, cette recherche s'effectue de l'extérieur et reflète, par conséquent, l'opinion de personnes qui ne savent pas ce qu'on peut ressentir dans la situation en question et pour qui les enjeux ne sont pas aussi importants que pour ceux qui sont directement intéressés. Cette distanciation est perçue comme un avantage. Toutefois, on peut facilement affirmer le contraire et dire qu'observer de l'extérieur limite de façon inacceptable la compréhension des choses ainsi que la capacité d'action pour les transformer. Le point de vue d'une telle recherche n'est ni objectif ni impartial, il n'est que différent. S'il n'est pas confronté avec des points de vue de l'intérieur, il risque d'être tout à fait partial.

Pour reprendre les termes d'un praticien américain : « Dans un tel cadre, on considère rarement les gens ordinaires comme capables de connaître leur propre réalité [...] les gens sont des sujets de recherche, et le savoir sur leur vie est créé et transmis par de soi-disant experts » (traduction de l'anglais, Gillespie, 1989).

Le modèle traditionnel de recherche a contribué à renforcer les barrières qui séparent les chercheurs de ceux qui en sont l'objet, les universitaires des praticiens, creusant ainsi un fossé au-dessus duquel on se regarde d'un œil méfiant. Ce fossé constitue, dans la pratique, un obstacle au travail d'équipe.

Nous étions insatisfaits des méthodes employées dans la recherche traditionnelle et de ce qui y est considéré comme source valable d'information, et du fait que certains éléments y sont laissés pour compte, voire dédaignés. Nous étions déçus de la façon dont est perçue la recherche en raison de ces facteurs. C'est pourquoi nous avons essayé d'introduire un autre modèle en alphabétisation. Au Royaume-Uni, le domaine de l'éducation de base des adultes s'est développé rapidement grâce à de nombreuses innovations, mais avec peu de ressources. On n'a généralement pas diffusé sur une vaste échelle les rapports — encore faudrait-il qu'on en ait rédigé — ou les autres données consignées concernant les projets innovateurs, pas plus qu'on en a systématiquement assuré le suivi.

Au moment de la mise sur pied du groupe Rapal, pratiquement *aucun travail de recherche n'avait été effectué dans le domaine.* Après dix années d'expérience en éducation de base au Royaume-Uni, nombre de ceux qui s'intéressaient à la question ont ressenti le besoin de prendre un recul afin de réfléchir et d'échanger sur tout ce qui s'était passé. Au Royaume-Uni, l'éducation de base s'est développée sous la forte influence d'une philosophie axée sur l'apprenant qui va à l'encontre du modèle traditionnel de recherche. De là découlent la possibilité et la nécessité de faire les choses différemment.

RECHERCHE ET PRATIQUE : NOS ACTIONS (ET D'AUTRES)

Au départ, nous étions au courant de quelques travaux antérieurs qui se rapprochaient du travail d'alphabétisation : recherches faites par des enseignants dans les écoles (Rudduck et Hopkins, 1985 ; Walker, 1985 ; Duckworth, 1986), publications d'organisations communautaires (Morley et Worpole, 1982 ; Fitzpatrick, 1990), concept de développement communautaire (Lovett, Clarke et Kilmurray, 1983), principes de Paulo Freire et notion d'éducation populaire qui s'est dégagée de son travail (Freire, 1985 ; Kirkwood et Kirkwood, 1989 ; Arnold et Burke, 1983). À mesure que nous avancions dans notre démarche, nous nous apercevions que des gens poursuivaient les mêmes objectifs que nous, bien que dans autres domaines ou sur d'autres aspects. Entre autres, des auteures féministes et des chercheurs à l'affût de nouvelles façons de documenter l'expérience et les points de vue des femmes (Roberts 1981 ; Spender, 1980 ; Olson, 1980 ; Acker, Barry et Esseveld, 1983), des historiens de la tradition orale (Duffin, 1989), la recherche-action dans les organismes d'éducation ou autres (The Talk Workshop Group, 1982 ; Goswami et Stillman, 1987 ; Reason, 1988), recherche qui est généralement de petite échelle, centrée sur une série de situations déterminées, un problème ou une innovation, et qui consiste à consigner les changements à mesure qu'ils se produisent.

Toutes ces pratiques mènent à une conception « participative » de la recherche, selon laquelle les personnes visées par la recherche ont un

droit de regard sur les travaux ainsi que sur les décisions qui en découlent (voir Hall, 1984; Participatory Research Network, 1982).

Nous découvrons encore des traces qui se rapprochent de nos préoccupations, ce qui nous permet d'articuler plus clairement ce que nous percevons comme les assises de notre démarche, les principes clés d'une approche participative de la recherche en alphabétisation. Nos propres travaux visent surtout à découvrir le sens que les adultes donnent à l'alphabétisme, leurs usages de la lecture et de l'écriture et leurs façons d'apprendre. Toutefois, ceux qui apprennent à lire et à écrire n'ont pas nécessairement une vision aussi étroite de l'utilisation qu'ils peuvent faire de la recherche à leurs propres fins. Au fur et à mesure qu'ils se font entendre durant la recherche, les règles changent.

Le groupe Rapal a amorcé ses activités en organisant une suite de conférences permettant aux praticiens et aux chercheurs de se rencontrer. Bien que notre but premier ait été de formuler des questions sur lesquelles axer la recherche, nous nous sommes rapidement penchés sur des questions plus générales, comme ce qu'est la recherche et ce qu'elle englobe, étant ainsi amenés à critiquer le modèle traditionnel et à nous demander qui y fait quoi et pourquoi, et à qui cela profite. La première démarche a été de former un réseau, principalement à l'intérieur du Royaume-Uni, mais également ouvert à ceux qui à l'étranger partageaient la même ligne de pensée. C'est alors que le groupe Rapal a fait paraître son premier bulletin périodique, qui devait permettre de traiter de la recherche d'une façon accessible et de faire connaître des rapports et des projets qui, autrement, ne seraient jamais publiés. La rédaction et la publication du bulletin sont le fruit d'un travail collectif grâce auquel nous avons pu renforcer nos liens et définir nos buts plus clairement.

Nous souhaitons ici parler de deux autres activités grâce auxquelles nous commençons à faire de nouveaux liens et à découvrir les difficultés et les satisfactions que nous réserve notre démarche de rapprochement de la recherche et de la pratique.

Tout d'abord, nous avons mis sur pied des ateliers portant sur les méthodes de recherche qui demandent à la fois la participation des apprenants et des enseignants en éducation de base. Ensuite, nous avons travaillé en collaboration avec des personnes qui apprennent de nouvelles façons d'écrire afin d'étudier les processus et les changements qui interviennent au cours de cet apprentissage.

ATELIERS SUR LA RECHERCHE

Nous décrirons d'abord les ateliers de fin de semaine sur la recherche que nous avons aidé à mettre sur pied. L'un avait été organisé par

droit de regard sur les travaux ainsi que sur les décisions qui en découlent (voir Hall, 1984; Participatory Research Network, 1982).

Nous découvrons encore des traces qui se rapprochent de nos préoccupations, ce qui nous permet d'articuler plus clairement ce que nous percevons comme les assises de notre démarche, les principes clés d'une approche participative de la recherche en alphabétisation. Nos propres travaux visent surtout à découvrir le sens que les adultes donnent à l'alphabétisme, leurs usages de la lecture et de l'écriture et leurs façons d'apprendre. Toutefois, ceux qui apprennent à lire et à écrire n'ont pas nécessairement une vision aussi étroite de l'utilisation qu'ils peuvent faire de la recherche à leurs propres fins. Au fur et à mesure qu'ils se font entendre durant la recherche, les règles changent.

Le groupe Rapal a amorcé ses activités en organisant une suite de conférences permettant aux praticiens et aux chercheurs de se rencontrer. Bien que notre but premier ait été de formuler des questions sur lesquelles axer la recherche, nous nous sommes rapidement penchés sur des questions plus générales, comme ce qu'est la recherche et ce qu'elle englobe, étant ainsi amenés à critiquer le modèle traditionnel et à nous demander qui y fait quoi et pourquoi, et à qui cela profite. La première démarche a été de former un réseau, principalement à l'intérieur du Royaume-Uni, mais également ouvert à ceux qui à l'étranger partageaient la même ligne de pensée. C'est alors que le groupe Rapal a fait paraître son premier bulletin périodique, qui devait permettre de traiter de la recherche d'une façon accessible et de faire connaître des rapports et des projets qui, autrement, ne seraient jamais publiés. La rédaction et la publication du bulletin sont le fruit d'un travail collectif grâce auquel nous avons pu renforcer nos liens et définir nos buts plus clairement.

Nous souhaitons ici parler de deux autres activités grâce auxquelles nous commençons à faire de nouveaux liens et à découvrir les difficultés et les satisfactions que nous réserve notre démarche de rapprochement de la recherche et de la pratique.

Tout d'abord, nous avons mis sur pied des ateliers portant sur les méthodes de recherche qui demandent à la fois la participation des apprenants et des enseignants en éducation de base. Ensuite, nous avons travaillé en collaboration avec des personnes qui apprennent de nouvelles façons d'écrire afin d'étudier les processus et les changements qui interviennent au cours de cet apprentissage.

ATELIERS SUR LA RECHERCHE

Nous décrirons d'abord les ateliers de fin de semaine sur la recherche que nous avons aidé à mettre sur pied. L'un avait été organisé par

le Lee Community Education Centre de Londres, et l'autre, par le Bradford Community College et le Ilkley Community College, situés dans le nord de l'Angleterre. Les conclusions tirées de ces ateliers sont exposées dans des articles du *Rapal Bulletin* ainsi que dans un autre article, plus exhaustif (voir le *Rapal Bulletin*, n^os^ 9 et 12; McMahon *et al.*, 1991). Les ateliers étaient inspirés du modèle d'un séminaire de fin de semaine organisé auparavant par la National Federation of Voluntary Education Schemes (NFVES); au cours de ce séminaire, élèves, tuteurs et chercheurs s'étaient rencontrés afin de mettre sur pied un projet collectif, qu'ils réalisèrent ensemble par la suite et dont ils rédigèrent un compte rendu (Mace et Moss, 1988).

Chaque réunion portait sur un nouveau point. Au cours du séminaire de fin de semaine tenu au Lee Centre, on a offert des séances sur les techniques de recherche, au cours desquelles on a abordé les points suivants : techniques d'entrevue, cas de dyslexie, dynamique de groupe, recrutement de formateurs noirs, utilisation de la vidéo, préparation de questionnaires, recours aux anecdotes personnelles et finalement, rédaction et publication des résultats de la recherche.

Au séminaire de fin de semaine tenu au Bradley Community College, de petits groupes travaillaient à la planification de leur projet de recherche, pendant que certaines personnes étaient invitées à faire état des recherches qu'elles avaient menées. Les projets mis sur pied au cours de cette fin de semaine : échange entre deux groupes, documents vidéo sur les changements observés durant l'apprentissage ; comprendre l'apprentissage en groupe ; s'inscrire à un cours et y assister (projet de recherche et de publicité) ; écrire une histoire ; production, à l'intention des organismes, d'une trousse d'enquête sur ce qu'est l'alphabétisme.

Comme on pouvait s'y attendre, de nombreux éléments positifs (attendus ou non) se sont dégagés de ces ateliers, et nous avons également appris beaucoup de nos erreurs.

Il était important que les gens forment de petits groupes, qu'ils ne se présentent pas seuls. La meilleure formule semblait être l'équipe de deux ou trois élèves, auxquels se joignait un tuteur qu'ils connaissaient bien. Cette formule permettait aux gens de se préparer ensemble pour les ateliers et, souvent, de continuer à travailler ensemble. Elle permettait aussi d'être sûr que tous les élèves s'entraidaient et qu'ils recevaient l'appui du tuteur tout au long de la fin de semaine. Nous avons davantage pris conscience de ce besoin d'aide au fur et à mesure de nos rencontres. Idéalement, la planification en vue de l'atelier devrait se faire avec la coopération de tous les participants au séminaire, sans exception, mais cela est difficilement réalisable en raison de leur dispersion dans tout le pays. Le principe des petits groupes présentant chacun leurs points de vue et leurs plans constitue un premier pas vers l'organisation collective. Cela laisse

toutefois beaucoup de responsabilités et de travail de planification entre les mains d'un petit groupe de personnes.

Les gens se sont présentés aux ateliers avec des attentes différentes qui, souvent, n'étaient pas bien définies. Dans de tels cas, on doit déterminer le plus tôt possible ce que les gens comptent retirer des ateliers afin d'écarter toute confusion. Tout d'abord, on doit faire connaissance afin que l'atmosphère soit plus détendue pendant les situations d'apprentissage. Pour ce faire, il faut trouver des moyens pour briser la glace, par exemple en proposant des jeux dès la première séance. En fait, cela doit se faire dès l'arrivée des participants. Il convient de s'entendre dès le départ sur certaines règles de base qui permettront aux participants d'offrir de l'aide ou d'en demander au besoin. À Bradford, nous avons établi les règles suivantes :

1) Désigner un « guetteur de mots » (c'est-à-dire quelqu'un qui est chargé de demander des explications sur les mots difficiles, les termes spécialisés et les abréviations) ;

2) Désigner un secrétaire pour prendre les notes ;

3) Veiller à ce que tous les textes soient lus à voix haute ;

4) Veiller à ce que toute personne qui désire s'exprimer puisse le faire ;

5) S'assurer que chacun assimile bien tout ce qui se dit ;

6) Veiller à ce que ceux qui ont des difficultés à écrire puissent être aidés.

Finalement, un atelier efficace doit posséder une structure souple et laisser suffisamment de temps aux participants pour assimiler la matière. Bien qu'il soit important de planifier les séances à l'avance et que ceux qui les organisent soient bien préparés, il est également nécessaire de pouvoir faire face aux imprévus. Certains besoins se font jour uniquement au cours de la fin de semaine. On doit donc être en mesure d'y répondre en réorganisant le calendrier pour tenir compte de nouvelles activités. Pour la première fois à Bradford, nous avons accueilli un groupe de l'étranger, soit d'Allemagne. Au début, nous nous sommes inquiétés de la façon dont les choses se dérouleraient, particulièrement pour la traduction. Nous nous sommes vite aperçus que la présence de ce groupe constituait un atout. Nous avons tous bénéficié de la traduction, car nous devions nous efforcer de nous exprimer clairement et de ralentir le rythme pour permettre à chacun de vérifier auprès des autres s'il avait compris les activités de la même façon.

LA RECHERCHE DÉCOULANT DE L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE

Voici un type très différent d'activité, au cours duquel un chercheur travaille avec les apprenants à un projet de petite envergure. Roz Ivanic décrit ici deux exemples de travaux effectués de cette façon, avec des gens qui apprenaient à écrire au Lancaster College of Adult Education. Dans chacun des cas, la recherche s'est faite dans le cadre d'un enseignement individuel de sorte qu'elle s'adaptait naturellement aux activités ordinaires du programme.

Recherche sur la ponctuation

« Au cours de ces travaux de recherche, j'ai discuté avec dix personnes qui apprenaient à écrire des brouillons des textes qu'elles rédigeaient pour le journal du collège. Dans un cours ordinaire, nous n'aurions sans doute pas examiné chacun des points et chacune des virgules qui ponctuaient le texte, ou même tous les endroits où la ponctuation avait été omise. C'est pourtant ce que nous avons fait, étant donné que c'était une recherche. C'est pour cette raison d'ailleurs que les apprenants n'ont pas pris mes remarques sur leur façon de ponctuer le texte comme des corrections ou des critiques négatives. Au contraire, nous avons tous abordé la question avec curiosité, en nous demandant pourquoi les points et les virgules avaient une place bien établie et pour quelles raisons ils avaient été placés à tel ou tel endroit. Les apprenants ont profité de tous les avantages qu'ils auraient pu tirer d'un cours individuel, et ils en ont appris davantage sur les règles de ponctuation grâce à nos discussions.

« Nous avons enregistré les discussions. J'ai ensuite écouté les bandes pour prendre note des explications de chacun concernant son choix d'utiliser le point ou la virgule. J'ai divisé les méthodes de ponctuation en quatre catégories : la « ponctuation en fonction de la quantité », la « ponctuation au son », la « ponctuation en fonction du sens » et la « ponctuation en fonction de la structure ». J'ai alors compilé le nombre de fois où l'on avait utilisé, à tort ou à raison, l'une de ces méthodes de ponctuation. J'ai pu constater, par exemple, que la méthode de ponctuation fonctionnait mieux pour les virgules que pour les points.

« J'ai consigné les résultats de deux façons. D'une part, j'ai rédigé un court article dans le journal du collège pour informer les élèves et les tuteurs de nos découvertes, afin de les aider dans leurs travaux ultérieurs. D'autre part, j'ai publié un article plus exhaustif, axé sur la linguistique » (Ivanic, 1988).

Recherche sur les problèmes d'identité en rapport avec l'écriture conventionnelle

« Cette recherche est le fruit de mon travail à titre de bénévole pour le collège, d'abord avec la collaboration de M. John Simpson, puis avec celle de Mme Denise Roach. Tous deux sont des jeunes qui ont abandonné l'école avant d'avoir obtenu leur diplôme et qui y sont retournés une fois dans la vingtaine. Dans les deux cas, nous avons transformé les séances d'enseignement en séances de recherche. La différence entre la recherche et l'enseignement est très subtile. En enseignement, je leur suggérais des méthodes pour améliorer leur écriture; en recherche, nous discutions de leur façon d'écrire, des aspects qui la différenciaient de l'écriture conventionnelle et de ce qu'ils envisageaient de faire à ce sujet. Plutôt que de toujours parler des façons correctes d'écrire, Denise et John trouvaient de bonnes raisons pour laisser leur texte tel quel. À la suite de nos discussions, ils avaient souvent gagné suffisamment d'assurance pour défendre leur propre façon d'écrire. Je crois que la principale différence résidait dans notre relation. En enseignement, j'étais « celui qui sait », le tuteur, l'enseignant. En recherche, nous formions une équipe de chercheurs, chacun apportant des idées différentes sur le problème auquel il faisait face. Il semblait qu'en transformant l'enseignement en recherche, nous appliquions deux principes fondamentaux de l'éducation de base : maintenir l'égalité entre adultes et donner des pouvoirs aux apprenants. John et Denise affirmaient tout de même en avoir appris longuement sur l'écriture au cours de ces séances, bien que l'accent n'ait pas été mis sur l'apprentissage; c'est donc dire qu'ils n'ont pas eu le sentiment de consacrer du temps à la recherche, à mon seul avantage.

« John et moi avons travaillé de cette façon pendant deux ans. Nous avons alors pensé qu'il serait peut-être bon de mettre nos observations sur papier, en équipe. Nous avons intitulé notre premier travail « Clearing Away the Debris: Learning and Researching Academic Writing ». Nous avons composé le titre comme nous avons rédigé le reste du texte: nous avons écrit chacun une version du texte avant d'en faire un collage. « Clearing Away the Debris » était l'idée que se faisait John de notre méthode commune de travail; « Learning and Researching Academic Writing » correspondait à ma description, plus aride, de ce que j'estimais que nous faisions. Le texte est paru dans le Rapal Bulletin *(1988). Depuis lors, nous avons rédigé un article beaucoup plus long destiné à un ouvrage (Ivanic et Simpson, 1991). Entre-temps, Denise et moi avions commencé à travailler ensemble et à mettre, en commun, nos idées sur papier (Ivanic et Roach, 1990). Nous jugeons qu'il est particulièrement important d'écrire dans un style intelligible aux autres élèves ainsi qu'aux tuteurs. Sur ce point, John et Denise ont constamment l'œil sur mon écriture !*

« La recherche doit découler naturellement des situations d'enseignement et d'apprentissage individuels. Il arrive souvent que les élèves

discutent d'un texte avec le tuteur afin de trouver des moyens de l'améliorer. En consignant ces discussions sur papier, ils peuvent recueillir des données susceptibles d'intéresser quelqu'un, en d'autres mots, de faire avancer la recherche.»

APPORTER DES CHANGEMENTS OU COMMENT LIER LA RECHERCHE ET LA PRATIQUE

Paulo Freire a bien montré en quoi l'alphabétisation est une forme de pouvoir. Lorsque celle-ci est imposée en fonction de buts extérieurs aux personnes, elle les rend «esclaves», alors que l'alphabétisation qui émane du désir qu'éprouvent les gens de communiquer et d'exercer une action sur leur milieu donne du pouvoir. On peut affirmer la même chose au sujet de la recherche : elle n'est pas neutre, mais sert toujours certains intérêts. Notre travail consiste à veiller à ce que la recherche en alphabétisation serve les fins des apprenants. Par conséquent, le principe fondamental de cette démarche, s'il y en a un, est de «partager le pouvoir».

Parmi les thèmes communs aux activités énumérées dans le présent texte, on note ceux-ci : prendre la parole et briser le silence — faire en sorte que se répandent les idées et les expériences laissées à l'écart par la recherche traditionnelle. Notre conception de la recherche implique aussi ses résultats. La réflexion et la découverte doivent être étroitement liées à l'action. Souvent, nous mettons l'accent sur la recherche de solutions. Par conséquent, au sein des groupes d'apprenants, nous insistons sur le fait que lorsque nous enseignons et nous apprenons, cela constitue une forme de recherche, et que diviser les activités en domaines distincts n'a aucun sens.

Comment peut-on partager notre «pouvoir», donner une voix aux apprenants et lier la réflexion et l'action ? Voici les grandes étapes pratiques que nous avons jugées indispensables pour établir des liens entre la recherche et la pratique.

Les apprenants fixent les objectifs de la recherche

Voici un point déterminant, ardu, et de tous les points, probablement celui dont les répercussions auront la plus grande portée. Grâce à nos séminaires sur la recherche, nous avons trouvé un moyen de réaliser cet objectif. Nous devons inventer une nouvelle forme de séminaire et créer une espèce de tribune où les gens peuvent se rencontrer et échanger véritablement leurs connaissances. Cela signifie que chercheurs, enseignants et apprenants discutent entre eux, se donnent l'occasion de réfléchir sur leurs expériences, similaires ou différentes, et qu'ensemble, ils fixent des objectifs et déterminent quels sont les problèmes. Le financement est un élément important pour assurer la participation de tous. Il a fallu, pour les deux séminaires sur la recherche, trouver des fonds pour payer les frais de déplacement, le logement et les repas des apprenants.

Les apprenants participent aux décisions et ne sont pas uniquement les objets de la recherche

Cela signifie qu'il faut s'entendre sur un cadre de travail, décider de la méthode de recherche à employer et prendre part à toutes les étapes : collecte et consignation des données, interprétation des résultats et intervention au moment de la rédaction des textes. Cela veut dire également qu'on discute librement de l'objet de la recherche et de son fondement.

Cette recherche participative produit d'importants résultats, qui la situent au-dessus de la recherche traditionnelle.

Premièrement, les apprenants pensent qu'effectuer des recherches sur leur propre apprentissage les aide à comprendre leur démarche et à mieux apprendre par la suite. De cette façon, la recherche alimente la pratique.

Deuxièmement, les apprenants ont un droit de regard sur les techniques de recherche utilisées ; il est très valorisant de savoir mener des entrevues, concevoir des questionnaires et rédiger un rapport de manière à convaincre d'autres personnes.

Troisièmement, étant donné que les apprenants sont engagés dans le processus de recherche, on tient davantage compte de leurs idées, de leurs commentaires, de leurs points de vue et de leurs perceptions que s'ils étaient de simples sujets d'étude. Par conséquent, les résultats de la recherche sont plus riches. Nous avons tenté de bien illustrer cela dans l'exemple donné de la recherche sur la ponctuation.

Finalement, par la recherche participative, on s'assure que diverses sources d'information sont utilisées, et qu'on accorde à toutes la même place. Cette façon de faire se fonde sur le principe selon lequel les expériences de première main constituent des sources valables d'information et un complément essentiel aux sources d'information et aux points de vue extérieurs.

Les apprenants et les chercheurs collaborent à la rédaction des résultats de leur recherche

Nous avons présenté un exemple de ce genre de travail dans la recherche sur le problème d'identité que vivent les adultes lorsqu'ils recommencent une formation. La rédaction collective n'est pas une tâche facile, mais elle en vaut la peine. Tout en constituant une application du principe voulant que tous puissent bénéficier également de leur participation à la recherche, cette expérience peut être enrichissante sur bien des plans.

Tout d'abord, la plupart des chercheurs n'ont plus à se demander s'ils ont bien exprimé le point de vue des « sujets ». Dans la rédaction collective, les « sujets » ont un droit de regard sur ce qui se dit à leur propos. Ils peuvent ainsi s'assurer que personne ne dévoile une partie de leur vie privée ni ne présente leurs idées de façon erronée.

De plus, tous les participants apprennent beaucoup sur l'écriture au cours du processus. En partageant l'expérience avec une personne plus qualifiée, l'apprenant assimile des notions d'écriture qu'il n'apprendrait jamais par les méthodes traditionnelles. Le chercheur, prisonnier d'un style d'écriture conventionnel, découvre de nouvelles façons de s'exprimer, qui seront plus accessibles aux autres. Cela signifie qu'il adopte un style plus proche de la langue parlée dans ses textes, en employant diverses techniques, et qu'il colore ses phrases de métaphores vivantes plutôt que de fournir des explications truffées de termes arides et abstraits.

Cette façon de faire permet également de résoudre le problème de la place qui doit être réservée aux sources. Dans les recherches traditionnelles, on remercie sincèrement les personnes interrogées, dans l'introduction du rapport, et on s'empresse de les faire disparaître sous un pseudonyme dans le rapport même. Le rapport traite d'apprenants adultes en alphabétisation, mais il n'est pas écrit par eux. De ce fait, c'est le chercheur qui accède au titre d'expert en alphabétisation, et non les apprenants. Afin de prévenir ce genre de situation, on peut s'assurer que le nom des apprenants figure dans les articles et dans les rapports qui traitent d'eux, auprès de celui des formateurs et des chercheurs. Afin d'attribuer le mérite à ceux à qui il revient, on peut également veiller à ce que tous ceux qui ont participé à la recherche prennent part au travail de rédaction et aux conférences qui font état des résultats de la recherche. En effet, les personnes qui vivent concrètement la situation d'analphabétisme et d'alphabétisation sont celles à qui revient le mérite de faire avancer la connaissance sur ce sujet.

CONCLUSION

La recherche participative et l'action qui en résulte constituent le modèle le plus approprié pour le travail d'alphabétisation, en raison de la philosophie qui y sous-tend la formation et parce que s'alphabétiser, c'est se donner les moyens de connaître (« lire pour comprendre le monde », pour reprendre les paroles de Freire), élever la voix quand on s'est toujours tu (écrire ce que l'on est) et communiquer aux autres ce que l'on a appris (atteindre un public).

Le groupe Rapal a été créé en réponse à ces besoins, mais jusqu'à maintenant, il n'a fait qu'amorcer l'exploration des pistes menant à la réalisation des objectifs. Il est important pour nous de créer des liens avec

ceux qui travaillent dans la même direction. Nous espérons que le présent article sensibilisera certaines personnes aux possibilités de recherches futures en alphabétisation et nous les convions à joindre leurs forces aux nôtres afin de provoquer le changement.

BIBLIOGRAPHIE

ACKER, J., BARRY, K., et ESSEVELD, J., « Objectivity and Truth : Problems in Doing Feminist Research », *Women's Studies International Forum*, vol. 6, n° 4, 1983, p. 423-245.

ARNOLD, R., et BURKE, B., *A Popular Education Handbook*, Toronto, Participatory Research Group, 1983.

BARTON, D., et MURPHY, S., « Liens entre la recherche et la pratique — dix exemples de recherche sur l'alphabétisation en Grande-Bretagne », dans *Alpha 90 — Recherches en alphabétisation*, sous la direction de Jean-Paul Hautecœur, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, 1990, p. 157-171.

BAYNHAM, M., et MACE, J., *Doing Research*, Londres, Lee Community Education Centre, 1986 [Goldsmith College, Université de Londres, 1 Aislibie Road, Londres SE12 8QH].

DUCKWORTH, E., « Teaching as Research », *Harvard Educational Review*, vol. 56, n° 4, novembre 1986, p. 481-495.

DUFFIN, P., « Reminiscence : At the Sharp End », *Oral History*, numéro spécial sur la santé et les soins, vol. 17, n° 1, printemps 1989, p. 15-21.

FITZPATRICK, S., *Working around Words : A Report of Editorial Work with Two Gatehouse Books*, Manchester, Gatehouse Publishing Project, 1990.

FREIRE, P., *The Politics of Education*, Bergin and Garvey, 1985.

GILLESPIE, M., « Research within Reach », *Focus on Basics*, vol. 2, n° 2, printemps 1989, p. 8-9.

GOSWAMI, D., et STILLMAN, *Reclaiming the Classroom : Teacher Research as an Agency for Change*, 1987.

HALL, B., *Participatory Research : Popular Knowledge and Power*, Toronto, Participatory Research Group, 1984 [394, Euclid Avenue, suite 308, Toronto (Ontario) M6G 2S9, Canada].

HAMILTON, M., et BARTON, D. (éditeurs), *Research and Practice in Adult Literacy*, Nottingham, Association for Current Education, 1985 [Centre for Research into the Education of Adults, Cherry Tree Buildings, Université de Nottingham, Nottingham NG7 2RD, Royaume-Uni].

IVANIC, R., « The Logic of Non-Standard Punctuation », *Lancaster Papers in Linguistics*, n° 51, 1988.

IVANIC, R., et BAYNHAM, M. (éditeurs), *Research and Practice in Adult Literacy : The London Seminar*, Londres, ILEA Language and Literacy Unit, 1985 [Southwark College, East Peckham Branch, Asylum Road, Londres SE15 2RJ. Article spécial n° 1].

IVANIC, R., et ROACH, D., « Academic Writing, Power and Disguise », *British Studies in Applied Linguistics 5 : Language and Power*, Clark *et al.* (éd.), 1990.

IVANIC, R., et SIMPSON, J., « Clearing Away the Debris : Learning and Researching Academic Writing », *Rapal Bulletin*, n° 6, p. 6-7, 1988.

IVANIC, R., et SIMPSON, J., « Who's Who in Academic Writing ? », *Language Awareness : Critical Perspective*, Londres, Fairclough, N. (éd.), Longman (sous presse).

LOBLEY, G. (éditeur), *The Second London Conference on Research and Practice in Adult Literacy : Work in Progress*, Londres, ILEA Language and Literacy Unit, 1988 [Article spécial n° 4].

KIRKWOOD, G., et KIRKWOOD, C., *Living Adult Education : Freire in Scotland*, Open University Press, 1989.

LOVETT, T., CLARKE, C., et KILMURRAY, A., *Adult Education and Community Action*, Croom Helm, 1983.

MACE, J., et MOSS, W., *How Do People Decide to Join a Literacy Class*, Londres, NFLES, 1988 [Camberwell Road, Londres SE5 0HE, et Lee Community Education Centre, Lamellie Road, Londres SE12 8QH].

McMAHON, M., « The Bradford Doing Research Conference », *Research and Practice in Adult Literacy*, document de travail n° 1, 1991.

MORLEY, D., et WORPOLE, K., *The Republic of Letters*, Comedia, 1982.

OLSON, T., *Silences*, Virago, 1980.

PARTICIPATORY RESEARCH NETWORK, *Participatory Research : An Introduction*, Toronto, Conseil international d'éducation des adultes, 1982 [720 Bathurst Street, suite 308, Toronto (Ontario) M5S 2R4, Canada].

REASON, P. (éditeur), *Human Inquiry in Action : Developments in New Paradigm Research*, Sage, 1988.

ROBERTS, H., *Doing Feminist Research*, Routlege and Kegan Paul, 1981.

RUDDUCK, J., et HOPKINS, D., *Research as a Basis for Teaching : Readings from the Work of Lawrence Stenhouse*, Heinemann Educational, 1985.

SCHWAB, I., et STONE, J., « Language, Writing and Publishing », *ILEA Afro-Caribbean Language and Literacy Project Report*.

SHOR, I. (éditeur), *Freire for the Classroom : A Sourcebook for Liberatory Teaching*, Boynton Cook, 1987.

SPENDER, D., « Learning to Create Our Knowledge », *Convergence*, 13, 1-2, 1980 (on peut obtenir cet ouvrage auprès du Conseil international d'éducation des adultes).

STANLEY, L., et WISE, S., *Breaking out : Feminist Consciousness and Feminist Research*, Routlege and Kegan Paul, 1983.

THE TALK WORKSHOP GROUP, *Becoming our Own Experts*, Londres, The ILEA English Centre, 1982.

WALKER, R., *Doing Research*, Methuen, 1985.

Le groupe Rapal est établi au Bolton Road Centre, Manningham Lane, Bradford BD8 7BB. Le bulletin de l'organisme paraît trois fois l'an, et il est possible de commander les numéros déjà parus.

ALPHABÉTISATION ET DÉVELOPPEMENT COMMUNAUTAIRE DANS UN QUARTIER D'HABITATION POPULAIRE*

Madalena Dias
Matosinhos, Portugal

* Traduit du portugais

Ce texte a pour but de mettre en lumière les stratégies mises au point dans le cadre d'un cours d'alphabétisation dans un contexte de développement communautaire, et les mouvements socioculturels qui en ont résulté. Ces stratégies reposent sur un principe fondamental, à savoir le constructivisme social étayé par des pratiques éducatives intégrées dans des modèles de conscientisation du processus d'identification socioculturelle.

L'esprit qui sous-tend la conception et la mise en œuvre de l'action socio-éducative, axé sur la culture, fait de cette action non pas simplement la tâche d'un organisme, mais un programme cohérent qui fait intervenir diverses valeurs sociales, qui interpelle et responsabilise l'ensemble de la communauté.

L'alphabétisation est donc un processus social complexe qui s'inscrit dans le développement de la communauté en ce sens qu'il empêche la propagation de l'analphabétisme, lequel est un facteur social qui fait obstacle au véritable exercice des droits civiques.

Le travail réalisé ainsi que les résultats obtenus ne furent possibles que grâce à la synergie qui s'est dégagée dans le prolongement d'une action qui articulait, liait et faisait converger personnes et organismes dans la conquête d'un espace de solidarité sociale.

LE CONTEXTE SOCIAL

L'expérience a commencé en octobre 1988 dans une zone résidentielle du nom de Biquinha, en banlieue de la ville de Matosinhos. La ville abrite une commune de la région nord du Portugal, insérée dans la zone métropolitaine de Porto, dont la population est de 1,2 million d'habitants.

À partir des années 1950, une forte migration allant de l'arrière-pays vers le littoral a entraîné une grande expansion de la commune, ce qui a créé des problèmes de logement et abouti à l'aménagement de quartiers de logements sociaux.

Au Portugal, le relogement des groupes sociaux économiquement faibles, quand il a lieu, se fait dans ce type de quartiers, selon des critères fondés sur le type de logement, la composition de la famille et ses revenus.

Ni les relations de famille ou de voisinage ni la vie communautaire n'entrent en ligne de compte, ce qui favorise la ségrégation sociale.

La situation matérielle

La zone résidentielle de Biquinha se compose de deux quartiers de HLM, appartenant à des organismes différents, qui ont été aménagés en deux phases, 1973 et 1979, et qui sont communément appelés *bairro velho* (vieux quartier) et *bairro novo* (nouveau quartier). Autour de ces terrains se trouvent de nombreuses baraques, dont quelques-unes sont habitées par des gitans, ainsi qu'un quartier de maisons unifamiliales dont les résidents sont appelés *queques rafeiros*[1].

Dans les deux quartiers, qui réunissent au total 544 logements dans des bâtiments de 3 à 5 étages, dont le sous-sol est également utilisé pour le logement, vivent environ 2 800 personnes, contre 2 400 dans les baraques. A l'heure actuelle s'achève l'aménagement d'un troisième quartier de HLM et un quatrième est prévu pour la fin de 1992. Ces quartiers sont situés dans les environs et ils compteront respectivement 118 et 45 logements. Il est prévu que la population des quatre quartiers de HLM atteindra environ 3 500 personnes.

Cette zone est considérée comme l'une des plus détériorées de la commune, et dans le nouveau quartier en particulier, tous les facteurs qui peuvent entraîner la dégradation de la situation socio-économique et culturelle sont réunis.

La majorité des résidents ne sont pas originaires de la commune. Ils vivaient auparavant dans des habitations précaires (îlots, baraques, mansardes, garages). Ce sont principalement des familles nombreuses, qui généralement cohabitent dans un espace exigu, et des familles monoparentales.

La population est essentiellement sous-scolarisée[2] et on constate un taux élevé d'échecs et d'abandons scolaires. Les bas salaires, les faibles qualifications professionnelles et les problèmes de sous-emploi caractérisent les rapports de cette population avec le monde du travail. Les familles sont économiquement faibles[3] et la moitié seulement des résidents en âge de travailler exercent une activité professionnelle. Les autres sont des femmes au foyer, des sans-emploi ou des jeunes à la recherche d'un premier emploi. Les hommes sont, pour la plupart, ouvriers du bâtiment et métallurgistes, tandis que les femmes travaillent surtout dans le textile et les conserveries.

Un résident a raconté ce qui suit : « J'en avais marre d'être en deuxième classe, je savais que j'allais être collé : j'ai toujours fait partie des cancres, je ne voulais rien savoir des livres. Je suis allé demander un

emploi dans un chantier de construction. Quand j'ai dit que j'habitais à Biquinha, le contremaître s'est mis à rire et m'a mis à la porte. J'ai recommencé, mais cette fois j'ai menti: j'ai donné l'adresse de ma grand-mère. Quelques jours plus tard, on a découvert la vérité. On m'a congédié. »

La dégradation de l'espace physique achevait le tableau: l'éclairage public insuffisant, le mauvais état des lieux et les traces de vandalisme dans les bâtiments, l'absence d'espace vert et les ordures envahissantes formaient un cadre de vie qu'il fallait absolument changer.

Les rapports sociaux et les valeurs

La vie quotidienne des résidents se caractérise par des rapports de voisinage conflictuels, faute d'enracinement, où les règles de civisme ne sont aucunement respectées. Les espaces communs sont prétexte aux querelles et au vandalisme: le parc pour enfants fut complètement détruit par les adultes, les entrées des deux bâtiments sont en ruine et il n'y existe aucune hygiène collective. Les enfants eux-mêmes sont à l'origine de disputes qui souvent se terminent à l'hôpital.

Les résidents d'origine gitane sont l'exception. Ils ne se mêlent pas des disputes entre voisins, ils manifestent une grande cohésion familiale et ont le respect des autres résidents. D'ailleurs, pour résoudre les problèmes de sécurité, on a retenu les services de vigiles gitans.

L'alcool, la drogue et la prostitution prolifèrent, frappant indifféremment enfants, adolescents et adultes.

Les structures familiales sont fortement ébranlées, très fragilisées, ce qui débouche sur des conflits familiaux de tous genres, et l'agression physique au sein des familles est courante.

Les parents exploitent, sans scrupule aucun, leurs propres enfants. Ainsi, lorsqu'un enfant naît, la fille aînée, toujours en très bas âge d'ailleurs, abandonne souvent ses activités extérieures (l'école ou le travail) pour prendre soin du nouveau-né. Il en va de même lorsque la mère trouve du travail. Les jeunes, qui très tôt, dès l'âge de 12 ou 14 ans, sont lancés dans le dur monde du travail, ne participent pas à la gestion de leurs maigres revenus: ils ne travaillent que pour procurer de l'argent à leur famille. L'exploitation des enfants prend diverses formes, qui vont jusqu'à la mendicité et la prostitution.

La vie spirituelle reflète le désordre de ce mode de vie. Les religions et sectes installées dans le quartier sont nombreuses, mais elles constituent une certaine ligne de force qui stabilise les tendances: elles cohabitent donc dans le respect l'une de l'autre. Les croyants sont ceux qui déstabilisent le moins et ceux qui recherchent une vie familiale harmonieuse.

Alors que pour les uns, c'est la religion, pour les autres, c'est le magnétoscope et le téléviseur qui donnent un certain prestige social. On aime regarder les feuilletons télévisés et les films à sensations fortes, de préférence les westerns, les films de guerre et les films pornographiques.

Le sport intéresse adolescents et adultes, qui pratiquent diverses activités, notamment l'athlétisme et le football, où ils sont le plus habiles.

Les équipements collectifs et les infrastructures sociales

Le quartier a:

- une école primaire, fréquentée par environ 300 élèves, où il y a depuis janvier 1988 une cantine;
- une minicrèche, qui a ouvert ses portes en 1988 et qui accueille les enfants âgés de trois mois à trois ans, mais qui ne comble que la moitié des besoins;
- deux associations locales, l'une inactive, et l'autre, appelée Centre populaire des travailleurs du quartier de Biquinha (CPTQB), qui organise des activités sportives dans la salle des sports (dont l'administration lui fut confiée en décembre 1988) et qui a son propre siège où elle exploite un petit café;
- un pavillon polyvalent ouvert à diverses activités à caractère socio-éducatif et culturel, inauguré en décembre 1989 et administré par le CPTQB.

Le quartier ne dispose d'aucun établissement commercial.

La commune, forte de sa croissance économique et soucieuse de son image de progrès démocratique et social, ne pouvait plus supporter dans l'indifférence les effets pervers de son rapide développement.

Elle avait certes réagi favorablement en s'employant à résoudre de manière plus ou moins concertée les problèmes que posait le logement, mais elle ne pouvait pas faire fi des graves problèmes sociaux qui apparaissaient dans les quartiers de HLM.

LE PROJET D'ACTION COMMUNAUTAIRE

La naissance du projet

La communauté locale dénonçait, chaque fois avec plus d'inquiétude, la situation qu'elle vivait et qui se traduisait par la rupture des rapports quotidiens, et, souvent, elle mettait en cause l'espèce d'agression que constituait le nouveau milieu de vie. Quand les résidents s'adressaient aux autorités, ils se défoulaient en disant : « On nous plaque ici et après on nous

ignore. » Certains, ceux qui éprouvaient le plus de difficulté à s'intégrer, passaient la journée dans une baraque non loin — qu'ils avaient gardée —, avec un petit jardin et un cyclomoteur.

Les résidents se tournaient vers les divers organismes sociaux pour résoudre leurs problèmes quotidiens, pour se donner de nouvelles perspectives d'avenir. Ils cherchaient surtout des solutions à leurs nombreuses dettes, aux frais du loyer, et souvent ils souhaitaient simplement dire ce qu'ils avaient sur le cœur.

Les enseignants de l'école primaire ont alerté les autorités locales sur le fait que les enfants souffraient de la faim, qu'ils s'évanouissaient souvent pendant les activités scolaires et devaient parfois être soignés à l'hôpital de Matosinhos pour dénutrition. La situation étant pressante, la municipalité de Matosinhos, le Centre régional de sécurité sociale et la paroisse d'Aldoar ont alors conclu un accord spécial prévoyant l'aménagement d'une cantine scolaire. Les enfants étaient victimes d'un manque total d'hygiène personnelle et du manque d'hygiène collective. De plus, beaucoup éprouvaient de graves difficultés d'apprentissage.

Un processus était enclenché, où dès le début on s'est interrogé sur l'insuffisance de l'assistance et des moyens pratiques utilisés pour régler les problèmes en cause. Les spécialistes ont vite compris, sur le terrain, que l'approche adoptée était peu fructueuse, qu'elle aggravait la situation de dépendance. Ils se sont donc employés à substituer au modèle linéaire habituel un modèle dialectique, complexe, articulé autour d'un réseau de communication, où tous collaboraient, de manière embryonnaire, à changer les mentalités.

En mars 1988, la municipalité de Matosinhos a réuni les représentants des résidents du quartier et des divers organismes qui jusque-là agissaient de manière désarticulée, pour conjuguer les efforts et mettre sur pied une équipe pluridisciplinaire chargée de favoriser la participation active de la communauté à la revitalisation sociale. Ensemble, résidents, élus et spécialistes ont conclu, dans le cadre d'une réunion élargie, un pacte social de solidarité, auquel tous ont adhéré, ressentant désormais le besoin de « se donner la main » pour dynamiser un réseau interactif de rapports qui faciliterait et renforcerait la cohésion des buts. Ce fut la naissance du Projet intégré du quartier de Biquinha.

Après une étude fouillée visant à caractériser la population du quartier, une nouvelle réunion fut tenue en mai 1988 : on y a souligné la nécessité de changer les mentalités pour que cesse l'attitude de rejet dont souffraient les gens du quartier. Les acteurs étaient tous ceux qui se réunissaient autour du tapis vert, face à face, s'interrogeant, réfléchissant à leur attitude, souhaitant ouverture et concertation dans les stratégies d'action.

Les grands objectifs du projet furent définis:

— Juguler la dégradation des conditions de vie des résidents;

— Voir à favoriser la participation et l'organisation des résidents, en vue de leur valorisation individuelle et collective.

Les partenaires sociaux se firent plus nombreux: environ une quinzaine, représentant les services de santé, la sécurité sociale, le monde du travail, la réintégration sociale et l'éducation. Pour ceux qui travaillaient déjà dans le milieu, il fallait redéfinir l'approche à l'égard de la communauté; pour les autres, il importait de lancer des stratégies d'action sur le terrain. Nous, de l'éducation permanente, figurions parmi ces derniers. Ainsi s'est aménagé un mécanisme de fonctionnement du projet qui liait les partenaires sociaux entre eux en les faisant participer à des réunions élargies et qui, par l'articulation avec les organismes, s'inscrivait dans une double perspective: verticale d'abord, dans le sens de la hiérarchie propre à l'organisme, en sensibilisant et en mobilisant les ressources, horizontale ensuite, en mettant sur pied une équipe pluridisciplinaire chargée de dynamiser et de mettre en œuvre des stratégies d'intérêt local. Les adhésions au projet étaient volontaires.

Les réunions élargies ont abouti, avec la participation des acteurs dans le milieu, à la formation d'un groupe de direction se composant de quatre personnes: deux spécialistes des services sociaux (l'une attachée à la municipalité de Matosinhos et l'autre au Centre régional de sécurité sociale) et deux professeurs (la directrice de l'école primaire et la responsable de l'éducation permanente). Ce groupe, qui avait des fonctions administratives, devait mettre en œuvre une stratégie globale de promotion socio-économique et culturelle des divers groupes, et ce dans une perspective multidimensionnelle. La municipalité de Matosinhos coordonnait les actions et finançait le projet tandis que les autres services mobilisaient essentiellement des ressources humaines.

Premières actions et premiers résultats

En juin 1988, l'année scolaire touchait à sa fin et l'école primaire s'employait à adapter ses programmes pédagogiques à la réalité. Mais les tentatives faites pour organiser des réunions avec les parents d'élèves échouèrent, pour deux raisons: le manque de participation et la diversité des objectifs poursuivis. La discorde éclata et il y eut des récriminations de part et d'autre.

Pour diffuser une méthode privilégiant la participation, nous avons préparé une première action commune, en comptant sur l'effet catalyseur du mouvement associatif local et sur la volonté de l'école de rayonner au-delà de ses frontières.

En s'inspirant du thème: «les ordures», les enfants ont fait divers travaux qui ont été exposés dans la salle polyvalente. Un après-midi, nous avons organisé un colloque-débat sur ce thème, qui proposait l'ouverture sur la communauté, avec la participation du responsable municipal des travaux publics et du nettoiement et des techniciens du domaine.

Le CPTQB et la population scolaire formaient le réseau de diffusion. C'étaient des hommes, des femmes et des enfants qui venaient à l'école, curieux d'essayer de nouvelles approches pour résoudre leurs problèmes.

Nous avons organisé un diaporama, que nous avions produit, sur le thème «les ordures». Le matériel audiovisuel suscitait la polémique, mettant en cause l'action de la municipalité sur cette question.

Les résidents ont réagi dans le même sens, exposant par analogie leurs problèmes: ils se sont mis à raconter des incidents où des voisins «se servent des baignoires pour saler les sardines, après quoi ils puent le poisson pourri», «amènent des ânes à la maison et les montrent même à la fenêtre», et ils terminaient en disant que «le problème, c'est que s'il y avait seulement un malpropre par immeuble, il s'habituerait à être propre comme les autres, mais il y a quatre malpropres contre deux personnes propres».

Les résidents accusaient les autorités municipales surtout, à cause de leur façon de procéder pour le nettoiement du quartier, tandis que les représentants invités cherchaient à modérer l'agressivité de ceux qui prenaient la parole.

Les uns et les autres ont endossé leurs responsabilités et ont proposé de changer les mentalités: la municipalité s'est engagée à envoyer une équipe de travailleurs chargée de nettoyer le quartier et à augmenter le nombre de poubelles, tandis que les résidents se sont engagés à collaborer à la campagne de propreté et à respecter les décharges. Ils ont regardé attentivement les travaux faits par les élèves. Quelque chose de nouveau commençait à se produire, semblait-il.

Cette première activité nous a permis de constater la capacité d'action et la réaction des résidents face à un défi qui touchait un problème quotidien propre à leur quartier. Les résultats concrets furent immédiats, tangibles et visibles. Les résidents pouvaient surveiller les activités de nettoiement et y participer, ils pouvaient aisément faire le lien avec les événements qui se produisaient, et les changements étaient perceptibles.

Pour nous, l'étape suivante consisterait à lancer des stratégies participatives aboutissant à un projet sur les besoins éducatifs.

Les résidents s'ouvraient peu à peu à la participation, ils avaient une attitude polémique, ils commençaient à sentir que l'école était un espace

à eux et ils parlaient facilement de « leurs » problèmes au lieu de toujours les attribuer aux voisins.

ALPHABÉTISATION ET DÉVELOPPEMENT

De notre modèle de développement intégré...

Notre participation à ce projet comportait quelques attentes, notamment parce que nous nous proposions de travailler au sein de la communauté, dans une action éducative d'alphabétisation, qui s'articulait avec le socioculturel et le socio-éducatif. Le développement aurait pour toile de fond la communauté, et le programme visait à l'acquisition progressive de capacités d'action sur soi-même.

Au cours de la première phase d'intégration dans le groupe de travail dont nous faisions partie avec divers organismes et représentants des résidents, dans les réunions élargies et dans le groupe de direction, nous avons tenté, de manière informelle, de renforcer le concept d'alphabétisation (qui pour la majorité se réduisait à l'enseignement de la lecture, de l'écriture et de l'arithmétique) dans le sens d'une « action culturelle dialogique ». Les pratiques, les modalités et l'action éducative avec les résidents se sont concrétisées par des travaux visant à éclaircir leurs conditions de vie, l'apprentissage social étant une tâche commune, interpénétrée par la construction de compétences entre formateurs et apprenants, d'égal à égal, qui consiste à créer des instruments individuels et collectifs de défense dans le respect des dimensions cognitives et affectives des individus[3].

Il importait de faire prendre conscience de l'action qui se doublait d'une réflexion : l'action devait stimuler en priorité la coresponsabilisation sociale, favoriser la création de réseaux de coopération au sein et à l'extérieur de la communauté, dans des espaces de solidarité permettant de rentabiliser les ressources communautaires existantes et de répondre à la diversité des besoins créés par la dynamique éducative locale.

Les résidents s'inscrivaient jusqu'alors dans un type d'action sociale qui n'exigeait d'eux qu'une faible participation dans le déroulement du processus et dans l'élaboration de buts à long terme : subventions pour le désendettement, révision des loyers, solutions à la malnutrition des enfants, etc. L'efficacité ponctuelle de cette attitude était dépassée et un nouveau cycle de dépendance s'instaurait.

Les rapports que les résidents entretenaient avec le monde extérieur ne stimulaient pas chez eux le développement d'un mode de vie conscient ; au contraire, ils faisaient obstacle à la capacité d'action de chacun, en partie à cause de leur faible niveau d'études dans une situation économique défavorable.

Les résidents commençaient à aborder leurs problèmes sous des angles nouveaux, en cherchant à obtenir des résultats. Dans ce projet, la présence de l'éducation permanente était due bien plus à une appréciation clinique de la situation éducative, notamment de la sous-scolarisation chez les jeunes et les adultes, qu'à des revendications populaires qui auraient témoigné d'une prise de conscience de la part des gens quant à leur faible niveau d'instruction. Les groupes cibles étaient les jeunes qui avaient un très bas niveau d'études et qui étaient sans emploi ainsi que les femmes au foyer.

Notre action présupposait que la communauté puisse se mobiliser et prendre conscience du problème éducatif. Notre expérience montrait clairement l'inefficacité des actions ponctuelles d'alphabétisation, par rapport aux résultats des approches pluridisciplinaires dans le cadre d'initiatives de promotion socioculturelle et économique.

Le terrain social s'est construit avec le temps grâce à des initiatives locales visant un développement dynamisé par les personnes, groupes et organisations appartenant aux milieux sociaux visés.

Notre manière de comprendre et d'animer l'éducation des adultes se fondait sur l'ouverture et la mise en valeur des potentialités locales que représentaient les savoirs, les savoir-faire et le patrimoine symbolique, ainsi que sur le rôle des autorités et associations locales à titre d'interlocuteurs. Les principaux obstacles étaient notre grande mobilité en tant qu'agents éducatifs (instabilité consécutive à l'absence d'un cadre professionnel propre) qui insécurisait les gens, ainsi que le peu de moyens financiers. Aujourd'hui, nous avons la possibilité d'élaborer et de mettre en œuvre des programmes efficaces d'éducation de base qui articulent les volets formation générale et éducation technique et pratique avec des objectifs de développement intégré des capacités d'action individuelle dans le monde du travail et dans la société, et qui concourent au renouvellement des approches éducatives dans le cadre du développement local.

Nous avions conscience que nous devions innover, lancer une stratégie de compromis et d'adaptation, en créant des espaces de communication, d'interactivités, de connaissance de soi et des autres, en optimisant les ressources de chacun des sujets, protagonistes de l'action dans le sens de la construction d'une identité culturelle.

Nos compétences pratiques, définies par notre encadrement théorique et pratique, devaient s'adapter à la réalité qui s'offrait à nous.

... et de son application

Parmi les moyens dont nous disposions, certains étaient prometteurs, d'autres prêtaient à la controverse.

L'espace politique

Les autorités, qui parrainaient et dynamisaient le projet, créaient d'entrée de jeu un espace de formation politique pour les citoyens, en leur ouvrant des perspectives quant au problème du logement social et de la participation des bénéficiaires, les acteurs sociaux. Elles faisaient appel aux associations et organismes locaux. Elles finançaient et encourageaient la mobilisation de diverses sources de financement.

L'équipe pluridisciplinaire

Le groupe de direction, dont la composition a déjà été décrite, a permis de créer « interactivement » un climat de communauté éducative pour les divers secteurs, dans les conditions de la formation et du développement des aptitudes, dans un espace continu de pratiques de travail communautaire.

Nous avions des réunions hebdomadaires avec le CPTQB à son siège, pour planifier les programmes et approuver le déroulement des activités, pour réfléchir aux difficultés, optimiser les acquis et songer à des solutions de rechange. Toutes ces questions et d'autres encore, qui apparaissaient dans le quotidien, étaient traitées plus spécifiquement et plus techniquement dans le cadre d'une autre rencontre de travail hebdomadaire à la municipalité, où nous cherchions à exposer les données des problèmes cernés et à leur donner une perspective sociale, pour leur trouver une solution. Pour cette réflexion, nous faisions appel, chaque fois que la dynamique du travail l'exigeait, à des travailleurs d'autres organismes sociaux et souvent, pour être plus efficaces, nous allions à leur rencontre.

L'espace physique

Puisque c'était dans le quartier, au sens large, que nous menions notre action, il fallait songer à un local pour tenir les activités éducatives. Les choix étaient minces, pour ne pas dire inexistants. Le siège du CPTQB est exigu, ayant une surface de six mètres carrés, et ne présentait donc pas les conditions minimales pour un fonctionnement systématique et régulier. Ne restait que l'école primaire. D'une part, les taux d'abandons et d'échecs scolaires nous donnaient à penser que nous axerions notre action sur l'analphabétisme fonctionnel, entre autres. D'autre part, il y avait les jeunes, pénalisés par le système scolaire, que cette même école avait marginalisés. Sur le plan affectif, ils avaient donc une attitude négative face à ce cadre, qui pouvait d'entrée de jeu constituer un obstacle. Cependant, il y avait là une structure d'enseignement établie qui pouvait s'ouvrir au milieu et qu'il était urgent de conquérir.

La planification de l'action

En octobre 1988, nous en étions à l'étape de la planification de notre action. Jusque-là, nos contacts avec le quartier avaient été sporadiques. Nous avions partagé idées et objectifs avec le CPTQB et c'est presque dans l'anonymat que nous avions participé à la dynamisation de la première action commune. Dans notre parcours, nous soulevions des interrogations sur les méthodes employées en mettant à l'essai un projet sous le signe de l'ouverture, où nul ne savait ce qui se produirait. Nous avions la certitude toutefois que le travail communautaire aurait des répercussions sur le plan éducatif.

La première question que nous posions concernait les stades de développement du processus qui avait pour but la constitution d'un groupe communautaire en vue d'une action éducative. Après pondération de nos objectifs éducatifs et des objectifs généraux du projet, qui indiquaient une approche plurielle, et après réflexion sur les expériences qui avaient été faites, nous avons prévu les étapes suivantes:

— La motivation, faite surtout par des contacts réguliers et systématiques dans le quartier;

— La participation des résidents, qui, sur le plan pratique, cerneraient leurs besoins et problèmes;

— Le développement de l'autonomie par la formation de groupes qui seraient à la fois les cibles et les agents de la dynamisation des initiatives.

Ces étapes se concrétiseraient dans un cadre, que nous appelions « préalphabétisation », consistant à former un groupe cible en vue d'un cours d'alphabétisation.

L'itinéraire pluriel qui composait l'action globale prévoyait dans le même temps trois types d'actions:

— L'action éducative visant à l'acquisition de compétences intellectuelles et relationnelles;

— L'action socio-éducative ayant pour but l'insertion ou la réinsertion professionnelle;

— L'action socioculturelle, venant élargir, cristalliser et dynamiser les deux premières actions, en les articulant autour de la vie et de la culture du quartier, pour associer les résidents à la bonne gestion de la revitalisation du tissu social.

LA PLURALITÉ DES ORIENTATIONS

Le cadre de développement de l'action d'alphabétisation s'analyse dans le contexte des mouvements qui en sont à l'origine, la « pré-alphabétisation » et les mouvements qui en ont découlé, la « postalphabétisation ». Si au cours de la première phase du projet le parcours a été marqué par cette séquence dynamique, il n'empêche qu'il s'est adapté par la suite aux nouveaux rythmes de la population visée. Les actions, ainsi que leurs sujets, qui s'inscrivaient dans le cadre de la préalphabétisation ou de la postalphabétisation, agissaient les unes sur les autres dans des espaces continus et communs, que je décrirai ci-après. Mais les activités peuvent provoquer aussi des mouvements différents chez les acteurs, qui expliquent leur progression dans l'espace éducatif. Cela se produit dans un cadre global où stratégies, applications et résultats forment le tissu permanent des actions.

La préalphabétisation

La communauté, avec ses inépuisables potentialités, assumée dans sa complexité réelle, est le présupposé théorique et pratique qui détermine le cours de l'action. La vie communautaire est ainsi assimilée à la faculté permanente d'influer sur soi et de se mobiliser en des processus qui stimulent la prise de conscience individuelle et collective, qui favorisent la création et la diffusion de réseaux de communication, lesquels amènent un changement réel dans les conditions de vie. Dans ce sens, il nous a semblé opportun d'asseoir le travail communautaire sur le mouvement associatif local, qui servirait d'interlocuteur et de catalyseur, et ce dans une approche pluridisciplinaire.

Dans une perspective sociale, j'ai fait les premières visites informelles dans le quartier en compagnie de l'assistante sociale de la municipalité de Matosinhos, qui contactait régulièrement les familles en faisant des visites à domicile. La plupart des visites concernaient des retards de loyer, des demandes de réduction et diverses autres questions qui à défaut d'être réglées risquaient d'entraîner l'expulsion du locataire. Généralement, nous étions reçus par la mère de famille, qui le plus souvent était sans profession, et parfois nous trouvions aussi des hommes qui étaient en congé de maladie. Après les présentations, où on me faisait connaître comme « professeur pour adultes » (en expliquant qu'il s'agissait ici de personnes de plus de quatorze ans), les conversations se poursuivaient dans la même ligne; nous profitions des possibilités d'ouverture du dialogue (qui représentait un grand défi vu le grand besoin de communication qui se manifestait) et nous échangions nos impressions sur le cheminement dans les études, celui des enfants surtout.

Nous constations avec une certaine fréquence que la situation scolaire de la famille était régressive, c'est-à-dire que le niveau d'études des

enfants était inférieur à celui des parents. Ce fait n'était pas indifférent aux parents, qui s'excusaient tout en insistant : « Ils ne sont pas faits pour les études, ils n'ont jamais rien fait. Ils sont allés à l'école jusqu'à l'âge de 12, 13 ans, puis ils ont commencé à faire l'école buissonnière. Finalement, ils se mettent à travailler comme apprentis maçons ou alors dans les conserveries. Ils travaillent sans papiers, ils gagnent peu d'argent, mais le peu qu'ils rapportent donne à manger. Ils font le travail qu'ils trouvent, parce qu'ils n'ont pas de métier et n'ont même pas terminé leur quatrième année... »

Nos rapports avec ces gens se fondaient sur le respect de leur façon de voir la vie quotidienne. Peu à peu, nous lancions le défi de modifier la situation dont ils faisaient état. Il suffisait pour cela d'une volonté de changement. L'inquiétude s'installait et nous laissions ouverte la possibilité de reprendre la conversation, s'ils le désiraient, au siège du CPTQB où nous assurions une permanence. Celle-ci coïncidait avec les heures de grande affluence des résidants, qui venaient prendre le café, téléphoner, jouer aux cartes, regarder la télévision et bavarder. Il s'y trouvait toujours quelques membres du Centre qui avaient pris l'habitude de participer à notre permanence, y bâtissant jour après jour un lieu de rencontre où nous échangions des idées sur la vie du quartier.

Les difficultés que connaissaient les familles et qui étaient exposées là constituaient un problème collectif, souvent lié à la vie communautaire : il y avait les enfants qui jouaient au ballon au milieu de la rue et à l'entrée des bâtiments, provoquant ainsi des dégâts, qui à leur tour entraînaient des disputes entre les mères ; il y avait la salle des sports, désormais verrouillée pour éviter sa dégradation, etc.

Le défi que représentait le changement sous-tendait cette observation des faits et l'action concrète, et mettait en évidence la nécessité de créer de nouvelles dynamiques associatives. La recherche commune de programmes innovateurs pour les jeunes a engendré un mouvement axé sur l'action et a abouti à la réalisation de trois projets cofinancés par l'Institut de la jeunesse. Les jeunes, à titres d'animateurs et de participants, essayaient et assumaient de nouvelles formes d'organisation.

Le mouvement était lancé et la population participait chaque fois davantage à ce carrefour, à la construction d'une matrice faisant intervenir besoins et intérêt éducatifs. Nous commencions à sentir que les rapports mûrissaient. Un jour, le gardien de la salle des sports locale, résident à la retraite membre du CPTQB, avec lequel nous avions des rapports assidus et qui en règle générale nous accompagnait, nous remit une liste portant la signature de 30 résidents désireux de suivre un cours d'alphabétisation, d'apprendre la couture et le tricot ou de s'initier à l'électricité. Nous avons cherché à mieux comprendre cette mobilisation : l'engagement avait mûri avec le temps, le groupe commençait à travailler dans un processus aboutissant à une plus grande identification relationnelle et situationnelle.

Dans le même temps, il fallait planifier les actions avec l'association: définir des objectifs précis, quantifier les frais financiers et recruter deux formateurs (au sein de la communauté dans la mesure du possible). Les limitations de l'espace physique furent prises en considération et nous avons tous convenu que l'école primaire était le seul endroit disponible. Si pour le cours d'alphabétisation cela ne faisait pas problème, la disponibilité étant immédiate, en revanche, pour les cours socio-éducatifs (couture, tricot et électricité) des incompatibilités se dessinaient, qui ont entraîné des chinoiseries administratives, lesquelles n'ont disparu qu'après qu'on eut exercé de grandes pressions.

C'était la fin de novembre 1988 et nous avions quatre groupes cibles prêts à essayer de nouveaux cadres de vie: nouvelles activités sportives, débordement du cadre du quartier, projets sportifs et culturels, initiatives de formation associative. Le nombre et l'assiduité des participants dépassaient nos attentes.

Le cadre de pensée a été élaboré et nous nous sommes rendu compte de la faible représentation des femmes au foyer dans nos groupes, dominés par les jeunes. Nous ne pouvions négliger leur importance comme groupe clé constituant un facteur d'équilibre entre les familles et la communauté, d'autant plus que leur formation et leurs réalisations personnelles étaient plus grandes. Le déroulement ultérieur des actions devait nous inciter à adopter de nouveaux indicateurs de participation.

L'alphabétisation

L'acte éducatif est ainsi une double émanation du groupe cible et de la communauté: il intègre les agents, les acteurs sociaux et communautaires ainsi que les partenaires sociaux. Il crée des modèles de participation de la population. La planification des diverses activités est participative, déclenchant la réalisation progressive des objectifs. L'action est dynamique, elle catalyse, elle est flexible et engendre de nouvelles situations d'apprentissage. Son déroulement se fait sur les plans cognitif, émotif et relationnel, encourageant l'estime de soi, stimulant et amorçant l'acquisition de compétences sociales, renforçant et autonomisant les capacités individuelles dans une perspective d'action sociale, déclenchant des mouvements de solidarité collective.

La dynamique de l'action inscrite dans les permanences régulières au siège du CPTQB a commencé à se prolonger par le fonctionnement régulier du cours d'alphabétisation à l'école, local qui peu à peu retenait l'attention de la population. Le cours d'alphabétisation réunissait près de 40 participants, le cours de tricot 26, le cours de couture 20 et le cours d'électricité 37. D'où le dédoublement des groupes pour permettre une meilleure interaction.

Dans les cours d'alphabétisation ou l'apprentissage d'un métier, les participants, dans leur majorité, privilégiaient la formation dans les domaines jugés les plus pratiques. Leurs motivations étaient très diverses: les uns souhaitaient obtenir le certificat du premier cycle et faire un apprentissage en rapport avec leurs besoins et les difficultés qu'ils connaissaient sur le plan professionnel, les autres désiraient se donner un espace social et beaucoup s'essayaient à de nouvelles relations. Les activités se déroulaient dans le cadre d'espaces communs que nous appelions « formation complémentaire », alternant avec les composantes spécifiques, et caractérisée par une approche particulière:

— La lecture, l'écriture et le calcul, conçus dans un exercice de compréhension critique, touchent et dynamisent les divers domaines, en venant stimuler et consolider, dans une relation de dépendance plus ou moins profonde, les objectifs précis qu'ils visent;

— Les passerelles entre le savoir « intellectuel » et le savoir « faire » (l'affiche qui annonce le match de football, la jupe confectionnée au cours de couture) dessinent les contours du savoir « être ».

La formation complémentaire était un espace ouvert à la réalisation d'activités libres et créatives, rythmées par les événements du moment et étroitement liées aux activités associatives. Elle obéissait à une planification souple et naturelle et elle faisait appel à d'autres participants du milieu ou à des organismes. Il y a d'abord eu la préparation de la fête de Noël avec l'association, ce qui a amené la formation d'une chorale. Ensuite il y a eu des rencontres sportives qui ont donné lieu à un colloque avec débat sur l'alimentation des athlètes. Enfin, en mars 1989, nous avons tenu la première exposition des travaux réalisés, avec, dans le même temps, un programme de cinéma d'animation.

Les grands artisans de cette initiative furent les participants au cours d'alphabétisation, qui avaient pris en charge la coordination et la réalisation de la majorité des étapes. La population a participé massivement: elle s'est rendue à l'école, elle a observé, et elle a jeté un regard critique sur son cadre de vie. Par la suite, un journal a été créé qui contribua à la diffusion de l'information et constitua en quelque sorte un défi, dans la mesure où il comptait sur une plus grande participation dans les initiatives locales.

Ce contexte dynamique, qui faisait intervenir d'ores et déjà beaucoup de gens et qui était le produit de l'équipe pluridisciplinaire, a favorisé l'adhésion aux autres secteurs qui s'intégraient au projet. Ainsi est née l'idée de réaliser en juin 1988 un ensemble d'activités culturelles qui auraient pour point culminant l'exposition Expovida I, à laquelle toute la communauté devait participer. Cette initiative avait pour thème la propreté du quartier et elle avait pour motif la réfection des bâtiments. Il y eut un

concours de poésie, un défilé d'arcs décorés au son d'une musique de fanfare dans tout le quartier, l'exposition elle-même et une pièce de théâtre à l'école, un festival de folklore et de la musique dans la salle des sports bondée. Tout cela donnait un nouvel élan à la vie communautaire.

« Ce sont des moments qui restent précieux pendant une vie entière. Nous avons fait et découvert des choses dont nous n'avions jamais rêvé. Nous sommes même allés à Lisbonne et nous avons vu sur place ce que nous voyons d'habitude à la télévision. Ce fut une journée bien remplie. Nous avons donné une nouvelle vie à notre quartier, la direction du Centre pense davantage à nous et dans la salle des sports et à l'école, on ne cesse de travailler. Récemment, nous avons organisé une grande fête avec toutes les écoles : celle des tout-petits, celle des enfants et celle des adultes. A la fin, c'est tout le quartier qui participait à la vie de l'école. » C'est Sandra qui a écrit cela sur une affiche.

Ces mouvements socioculturels qui se concrétisaient en initiatives locales pour le développement ont enrichi et consolidé les réseaux de communication et de diffusion, internes et externes, en favorisant et en stimulant la recherche effective d'une éducation adaptée aux besoins. D'une part, c'était les participants eux-mêmes qui manifestaient la volonté de poursuivre leurs études en proposant la réalisation, pendant un été, de programmes professionnels avec l'appui du Fonds social européen, avec des volets de formation générale en matière d'hygiène et de sécurité au travail et d'insertion sociale et professionnelle. D'autre part, de nouveaux groupes se sont organisés et ont réfléchi à leurs besoins.

L'insuffisance de l'équipement social a conduit à la construction d'un bâtiment polyvalent, qui avait comme vocation d'être un espace culturel ouvert à la communauté et d'appuyer le développement de compétences sociales.

Seule une planification souple prenant en considération la mobilité des ressources humaines et financières et leur adaptation aux dynamiques de base qui se créaient a permis de réagir favorablement aux initiatives issues du contexte éducatif.

La postalphabétisation

La communauté a évolué et elle a mis à jour ses potentialités éducatives en s'organisant et en participant activement à la réalisation de ses objectifs. Elle a assimilé et adopté un nouveau modèle pour son quotidien, actif, animé, réfléchi, où chacun trouve de nouvelles façons de se réaliser. La perspective de l'alphabétisation devra être élargie, pour donner un sens aux possibilités de changement réel de ceux qui y participent.

Par ses effets, l'objectif de développement intégré qui sous-tend l'activité a incité toute la communauté à participer.

Un nouvel élément s'impose, qui prend en considération l'expérience et qui infléchit les stratégies des groupes naissants:

— L'alphabétisation élargit son objectif de continuité au deuxième cycle de l'enseignement de base qui dispense la scolarité obligatoire aux jeunes nés après 1967. Le premier cycle compte 42 inscrits, où se trouvent majoritairement femmes et jeunes gitans, qui s'organisent en deux sous-groupes selon leur niveau de connaissances. Le deuxième cycle compte 60 inscrits, répartis en trois classes;

— Les cours socio-éducatifs s'organisent en domaines d'initiation professionnelle faisant alterner coupe-couture et tricot à la machine, électricité et métallurgie, et en groupes d'âge hétérogènes. Les participants sont au nombre de 69 et se répartissent en trois groupes fonctionnant par dédoublement. Pour la première fois, il y a eu un groupe formé de dix femmes au foyer;

— La formation professionnelle s'articule avec la production de programmes locaux et de l'orientation vers des systèmes plus perfectionnés de formation et de qualification pour l'emploi;

— La formation complémentaire vise à favoriser l'éducation en matière de santé, en s'associant au centre de santé local;

— L'animation socioculturelle, qui consiste essentiellement à associer interlocuteurs et agents locaux (résidents et organismes), organise des centres de diffusion de l'information et crée des espaces culturels polyvalents, qui appuient le développement des compétences sociales.

Le cadre général de développement du mode de travail pédagogique dans l'alphabétisation est tout entier indissociable d'une dimension élargie qui se tourne de plus en plus vers l'extérieur, qui recherche sans cesse de nouvelles ressources, des cadres de référence, jetant une passerelle entre les développements socio-éducatif et culturel.

LES TÉMOIGNAGES

Les rapports des formateurs et apprenants sur leur vie quotidienne, où tous ont aménagé des espaces d'apprentissage réciproque, nous montrent que le but de l'alphabétisation est d'être le moteur des divers niveaux

éducatifs de base qui encouragent des relations communautaires adaptées aux dynamiques de développement régional et local.

Une animatrice

J'ai commencé en décembre 1988, comme boursière, mes activités de monitrice d'alphabétisation à Biquinha. Mon expérience d'enseignante était axée sur l'enseignement traditionnel (télé-école) dans le cadre normal d'une école, déjà ouverte, cependant, sur le milieu. J'avais vécu quelques expériences d'animation communautaire, mais c'étaient des actions sporadiques et ponctuelles. Le travail auprès des adolescents était un défi qui m'avait toujours séduite.

Quand j'ai commencé les réunions de travail en vue de l'intégration dans le groupe, je me suis vite rendu compte de l'importance des relations interpersonnelles et de la communication. Les mots clés étaient: faciliter, promouvoir, renforcer. L'approche quant aux divers contenus consistait à prendre en considération la vraie vie des personnes, et la lecture de la vie quotidienne précédait et accompagnait la lecture des mots et textes; les espaces organisés en zones ouvertes, qui créaient des moments continus d'apprentissage et d'autonomie grandissante pour les participants, avaient pour appuis la recherche et la réflexion.

Les participants faisaient appel au mouvement associatif local, qui a collaboré activement aux différentes initiatives.

En somme, nous avons créé un espace où nous avons tous grandi, où nous nous sommes épanouis, où nous nous sommes rééduqués. Ce fut et c'est encore ma grande école.

Mon rapport s'est enrichi du témoignage de quelques-uns de nos participants, choisis parmi ceux qui se distinguaient.

L'exemple de Maria et Monterio, un couple de gitans, est digne de mention. Maria a commencé à suivre le cours d'alphabétisation. Elle était analphabète complète. Elle allait régulièrement en classe et elle y a emmené son mari. Monteiro, gitan assez évolué, qui s'habillait, contrairement à sa femme, comme les Européens, était peu assidu au début et il n'était pas très motivé. Il s'est ensuite enthousiasmé, mais il avait peu de temps pour faire les travaux suggérés. Il aidait ses compagnons et quand il y avait des temps morts, il lisait le journal, qui ne le quittait pas. Maria, elle, n'a appris qu'à écrire son nom parce qu'une nouvelle grossesse est venue interrompre ses études. Mais elle avait promis de revenir. Plus tard, elle a suivi le cours d'artisanat et elle s'est fait un point d'honneur d'utiliser tous les ouvrages exécutés pour décorer sa baraque, qui était toujours propre. Dans

les colloques auxquels elle a participé, Maria a appris à utiliser le centre de santé. Son bébé est désormais suivi et elle est une mère dévouée. Son mari a terminé le 1er cycle et il a commencé à suivre le 2e cycle. Il a abandonné après deux mois. Contacté il y a peu de temps, il a manifesté le désir de revenir pour terminer le 2e cycle. L'équipe sportive locale l'a intégré dans ses rangs, car il avait montré du talent aux rencontres sportives organisées dans le cadre du cours d'alphabétisation. Le couple a commencé à se rendre compte de l'importance de la répartition des tâches à la maison. Tous deux nous rendent visite régulièrement et nous disent leur intention de continuer. De nombreux membres de cette très grande famille suivent des cours du soir et quelques-uns suivent encore le cours d'alphabétisation.

Susana était le type même de la « harengère ». Le groupe l'appelait « la malodorante » à cause de son manque d'hygiène. Sa famille passait pour une des plus négligées du quartier; elle était connue sous le sobriquet de « canot », parce que la maison était un véritable dépotoir où il semblait qu'on ne pouvait se déplacer qu'en canot. Susana utilisait un vocabulaire choquant, truffé de mots grossiers et d'argot, et défiait le monde dans un cri de révolte, parce qu'elle appartenait à une famille très pauvre. Le père était à la retraite. La mère faisait des ménages à l'occasion et elle avait encore des enfants en bas âge qui erraient dans le quartier, livrés à eux-mêmes. L'aîné, qui suivait aussi notre cours d'alphabétisation, s'est enfui à Lisbonne et Susana l'a imité, pour se libérer du joug d'une famille déséquilibrée. Tous deux ne revenaient que lorsqu'ils se trouvaient sans travail. Elle était une des élèves les moins ponctuelles et assidues au cours d'alphabétisation. Cependant elle lisait et écrivait régulièrement. Mais elle fuyait les cours de mathématiques. Avec beaucoup d'encadrement et de patience, elle a terminé le 1er cycle. A la même époque, elle a suivi un cours socio-éducatif de tricot manuel, pour lequel elle a manifesté peu d'intérêt. Elle n'a fait qu'une seule pièce, très imparfaite d'ailleurs, et, très contrariée, elle s'est résignée à ne l'étrenner qu'après l'exposition. Elle ne participait qu'irrégulièrement aux débats, aux colloques, aux expositions et aux fanfares. Elle a également suivi, avec des résultats à peine satisfaisants, un cours d'art décoratif, où elle déstabilisait le groupe par ses disputes. Elle s'est inscrite au 2e cycle, sans le terminer, continuant à entretenir des liens étroits avec le cours d'alphabétisation. Un de ses frères a terminé le 1er cycle et un autre a suivi des cours d'électricité.

Maria das Dores, née dans une famille qui ne l'avait jamais acceptée, vivait en partie de la « charité » d'une voisine qu'elle considère encore aujourd'hui comme sa mère. Sa famille est pauvre, avec de graves handicaps socio-économiques. On appelle Maria « nhonho », parce qu'elle a une lèvre déformée qui lui fait mal prononcer les mots, lui donne une diction peu claire qui entrave la communication verbale. Elle ne s'acceptait pas elle-même, elle s'isolait dans un coin de la salle, perdue dans son monde étroit et limité. Le fait de travailler dans une conserverie lui donnait une

odeur de poisson, et ses compagnons se moquaient d'elle cruellement. Elle était de ceux qui souffraient de la faim, ce qu'elle n'a avoué qu'après avoir gagné la confiance du professeur et s'être sentie à l'aise. Elle a terminé le 1er cycle, étant de plus en plus motivée, et, bien qu'elle n'était pas brillante, elle a obtenu le diplôme du cours d'alphabétisation. Elle a suivi, à la même époque, un cours socio-éducatif de tricot, avec un certain enthousiasme. Ensuite, elle a suivi un cours d'artisanat, où elle a montré goût et équilibre. Elle fut la seule à nous surprendre, et nous avons assisté à sa transformation personnelle et sociale. Au début de son adolescence, elle avait changé: elle s'était mise à fumer, à flirter avec les amis, pour ne pas se sentir différente de ses compagnes, et elle a pris ses distances avec l'école. Elle a suivi la première période du 2e cycle. Puis, on a signalé sa disparition du quartier, ce qui a préoccupé les professeurs. On a cherché à la trouver et on a découvert que, pour faire face à ses nombreux problèmes, dont la faim, elle avait commencé à travailler comme femme de ménage, en échange de nourriture seulement, ou presque. Elle a tâché de reprendre les classes, mais étant donné que les cours avaient lieu le soir et que les transports étaient peu nombreux et chers, elle a cessé d'aller en classe, promettant de revenir l'année suivante. Elle nous a avoué que l'école et le groupe dont elle faisait partie, qu'elle ne voyait plus que le dimanche, lui manquaient. Elle a entraîné deux de ses sœurs et un de ses frères aux cours.

Des résidents

Je m'appelle Albina Rosa et je suis la seule femme mariée à suivre le cours d'alphabétisation. J'ai 25 ans et je suis mère d'une belle petite fille de 4 ans qui va à la maternelle de Matosinhos. Avant, elle était ici à la crèche du quartier. Mais à trois ans, elle a dû changer. Je l'emmène là-bas et je vais la chercher tous les jours. J'habite un immeuble du quartier de Biquinha qui donne sur la rue de la Circonvallation. J'habitais auparavant dans une baraque, mais je suis venue habiter avec mon parrain pour prendre soin de lui. Quand il est mort, je suis restée. J'aime mon appartement et l'endroit où je vis parce que j'ai toutes les commodités qui me manquaient avant. J'ai suivi le cours de jardinage organisé par le Centre populaire et aujourd'hui j'exerce le métier de jardinière dans le quartier, bien qu'à titre précaire encore. J'aime mon métier, car j'adore les plantes et j'aime leur donner des soins pour embellir le paysage et l'intérieur de nos appartements. Elles donnent la santé à l'environnement et aux gens. Je rêve d'un emploi sûr. Je suis en train de préparer un programme de jardinage pour le quartier, avec d'autres résidents. Nous verrons bien ce que cela donnera. Pour réussir cela, je me suis inscrite au cours d'alphabétisation pour terminer le 1er cycle. J'ai fait de grands efforts pour ne pas rater les classes. Elles sont très importantes pour moi. J'apprends et je me rappelle beaucoup de choses que j'avais oubliées. Si je peux, je vais poursuivre mes études jusqu'au 2e cycle. Mon mari a suivi pendant deux années le cours d'alphabétisation, mais, à cause de ses horaires au travail,

il n'a pas atteint les objectifs fixés. Cette année, il est venu à l'école avec moi au début, mais après il a dû abandonner. Il est bon d'étudier. On se sent grandir comme des enfants. Quiconque a cette occasion ne doit pas la laisser filer.

Je m'appelle José Maria. Je suis le doyen des élèves, j'ai trente-deux ans, cinq enfants et j'aime beaucoup ma famille. J'habite dans un immeuble du quartier de Biquinha, près du stade et du Centre populaire. Je suis très heureux d'avoir une salle de bains, trois pièces et une cuisine. Moi, mes enfants et ma femme, nous faisons tout pour que la maison soit propre. Nous avons une vie très dure parce que nous allons d'un lieu à l'autre vendre notre marchandise. Nous nous levons à quatre ou cinq heures du matin pour gagner notre vie. Nous travaillons beaucoup, mais cela vaut la peine. Nous vivons bien, sans difficultés. Dans le quartier, il y a des gens qui vivent mal parce qu'ils ne veulent pas travailler. Au siège du Centre populaire, j'ai appris qu'il y avait un cours d'alphabétisation et comme j'habite près de l'école j'y vais tous les jours, mais seulement pour un petit bout de temps. Cela ne me fait rien de prendre mon temps: ce que je veux, c'est réussir le cours d'alphabétisation. J'ai suivi le cours à Matosinhos, mais comme c'était loin j'ai abandonné. Ici à Biquinha, je suis le cours depuis trois ans. Cette année, j'ai appris à lire et à écrire. J'ai un fils qui s'appelle Mario et qui va à l'école le jour. J'éprouve un grand bonheur à lui venir en aide quand il en a besoin. Les aînés ne sont pas allés à l'école, mais quand ils auront l'âge ils suivront les cours pour adultes. Mes camarades de classe veulent le diplôme pour avoir leur permis de conduire. Moi, je l'ai déjà et je conduis une fourgonnette. Comme je travaille beaucoup, le soir, après l'école, j'aime aller au siège du Centre pour jouer aux cartes avec mes voisins et mes amis. J'aime vivre ici à Biquinha. Nous sommes tous contents de notre quartier, qui fait aujourd'hui l'envie des autres. Mais c'est nous qui faisons de notre mieux pour le rendre plus agréable. Autrefois, le Centre n'organisait que des sports. Aujourd'hui, il s'emploie à organiser d'autres activités et le soir nous n'arrêtons pas de penser à de nouvelles activités. Les cours pour adultes sont très importants.

Je m'appelle André Monteiro et j'ai dix-neuf ans. Je suis né à Matosinhos et j'y habite. Je suis marié et j'habite dans une baraque, petite mais proprette. C'est mieux que certaines maisons à Biquinha. Nous avons la télévision, avec magnétoscope, et la «hi-fi». Je n'aimerais pas vivre dans ce quartier-là. Il y a beaucoup de monde et beaucoup de désordre. J'aime l'endroit où je vis et si je devais déménager, je serais malheureux. J'ai su grâce à un de mes cousins gitans qu'il y avait une école du soir à Biquinha. Alors j'y suis allé et je m'en réjouis. Chaque jour, je réussis à faire quelque chose de neuf. Mon cousin Felizgardo est celui qui en sait le plus parce qu'il ne rate jamais les cours. Parfois nous n'avons pas le temps de prendre un bain: après avoir chargé et déchargé les voitures et les camions de l'entreprise pour laquelle nous travaillons, nous allons tout droit à l'école

parce que nous aimons commencer tôt les classes. Quand nous avons faim, nous allons souper. Dans les cours du soir, nous avons fait un journal avec de petits textes et nous avons écrit nos noms. Nous faisons des photographies, nous regardons des images et ensuite nous écrivons des textes sur les affiches. C'est ce que nous faisons dans les cours. Avec Mario, nous avons fait des paniers que nous avons vendus pendant la fête. Mais c'est seulement pour le plaisir parce que cela ne rapporte pas. Quand le cœur m'en dit, je vais au cours d'électricité. Je sais déjà faire des connexions et utiliser les outils. Chez nous, pour avoir la lumière, nous faisons déjà des connexions avec l'éclairage public. J'achète déjà le journal, que je lis au café. Je comprends seulement quelques mots, les autres je les découvre à l'école. L'année prochaine, je compte avoir mon diplôme pour pouvoir acheter une voiture et aller vendre dans les foires. C'est plus lucratif que mon travail, et si un jour je peux gagner 3 000 escudos, je pourrai passer deux ou trois jours sans travailler. La famille doit manger tous les jours. Quand j'irai vendre, ma femme ira apprendre à lire.

Un résident, membre de la direction du CPTQB

Je m'appelle Manuel da Cruz Dias. Je suis marié et je suis père de huit enfants. J'ai 45 ans et je suis né à Esmoriz. Je vis dans le quartier de Biquinha depuis 11 ans. Au début, j'ai eu du mal à m'adapter parce que je ne connaissais personne et que je n'avais pas l'habitude de vivre dans un quartier comme celui-là. La seule distraction qu'il y avait, c'était le CPTQB. Avec le temps, je me suis habitué, je me suis fait de nouveaux amis et aujourd'hui si on m'enlevait le quartier de Biquinha on m'enlèverait tout.

Je fais partie de la direction du Centre, avec 11 autres directeurs. Nous nous réunissons un soir par semaine, avec l'assistante sociale de la municipalité et avec le professeur pour adultes. Nous discutons de sujets liés au projet du quartier. Parfois, il y a d'autres personnes associées de près ou de loin à notre travail, par exemple une journaliste française qui a parlé de nous et de notre travail dans son journal. Notre travail est entièrement bénévole. Dans notre salle des sports, nous avons organisé des matchs de football et de handball pour les enfants, les jeunes et les adultes. La pêche, le tennis de table et l'athlétisme sont nos nouvelles activités. Nos jeunes s'entraînent et enseignent dans le cadre des programmes de loisirs de l'Institut de la jeunesse. Nous faisons aussi de nombreuses visites dans des lieux importants, comme l'Inatel et le stade d'Antas. Nous organisons avec les professeurs et les moniteurs toutes les activités de l'école des adultes. Notre budget étant commun, nous avons beaucoup de travail. Le projet d'aide aux associations accorde de mars à décembre une subvention à un jeune qui nous prête son appui.

Désormais, notre Centre organise, outre des activités sportives, la fête de Noël, l'anniversaire du Centre, les corteges et défilés du carnaval,

les journées mondiales de l'enfance et de la jeunesse, l'Expovida et la Saint-Jean. Tout cela se fait avec nos jeunes et à l'école d'adultes. L'Expovida est une grande fête: celle de l'école de jour, de l'école du soir et de la mini-crèche. À cette occasion, beaucoup de gens de l'extérieur nous rendent visite.

Étant en congé après avoir été opéré à la colonne vertébrale, j'ai été invité par le président du Centre à aller tous les soirs, de 18 h 30 à 23 h, collaborer avec les professeurs et les élèves pendant les cours. J'ai commencé le 3 janvier 1990. Il y avait beaucoup d'élèves et il n'était pas facile de contrôler des jeunes et adultes de 14 à 40 ans. Par un travail sérieux et responsable, toujours accompagné d'une grande tolérance, la jeunesse a pris l'habitude de la discipline et de l'éducation, contrairement à ce qu'on pourrait penser. Hormis un cas ou deux, tout s'est très bien passé.

Cette année, les choses ont été plus faciles parce que beaucoup avaient déjà l'habitude des règles. Je me suis lié d'amitié avec les élèves parce que nous sommes tous du même quartier, mais aussi avec les professeurs et les moniteurs. Nous nous sommes toujours respectés, chacun s'acquittant de ses fonctions de manière responsable. Certains professeurs ont été remplacés mais l'amitié continue. Nous arrivons à la fin de l'année scolaire et j'attends déjà avec impatience la rentrée en septembre pour pouvoir continuer à collaborer à cette tâche qui me plaît tellement.

Un ancien élève qui est moniteur pour les enfants

Les trois dernières années en valent dix. À la fin de 1988, nous avons lancé à Biquinha diverses initiatives, dont le cours d'alphabétisation et les cours socio-éducatifs. Les objectifs étaient simples et les résultats ont dépassé toutes nos attentes au bout de seulement trois ans. La première difficulté était de savoir si les intéressés feraient bon accueil à cette grande initiative. La difficulté s'est éclipsée rapidement: tout le monde s'est vite rangé de notre côté.

Moi, j'ai été un des premiers à m'inscrire aux cours d'alphabétisation et d'électricité, dès que j'en ai appris l'existence. Je savais que cela me profiterait, ne serait-ce qu'en fréquentant mes compagnons de classe et les moniteurs. Idem pour ma mère et mes deux sœurs, qui sont venues aussi. Nous avons démarré avec de grandes hésitations mais avec de grands espoirs aussi.

Le succès est venu dès la première année. La preuve, c'est que nous n'avons pas abandonné les cours. Nous étions très assidus et nous avions plein d'idées. Le temps fort fut l'Expovida, où nous avons présenté les nombreux travaux que nous avions faits avec grand plaisir et grand enthousiasme. À la fin, nous avons organisé une énorme fête où nous avons dansé

dans la salle des sports de notre quartier. Et nous avons déjà fait Expovida II et III, chaque fois plus réussie. Ce fut un grand événement, dont je tire une grande fierté et le sentiment d'avoir réalisé quelque chose.

Mais qu'est-ce que ces cours représentaient pour nous? Quelles valeurs y étaient attachées? Quelle était leur importance? Ils furent le tremplin du développement socioculturel, voire professionnel, d'une communauté en proie à de grandes difficultés, qui n'arrivait pas à s'épanouir: ma communauté à moi. Plusieurs de mes collègues ont réussi à décrocher un emploi, d'autres travaillent déjà à leur propre compte, qui comme électricien, qui comme mécanicien, qui comme couturière. D'autres encore, qui ne savaient ni lire ni écrire, même pas leur nom, savent désormais lire et écrire et peuvent comprendre ce qui se passe autour d'eux. Ce fut une grande réussite. Ma mère, à 47 ans, a pris un emploi et ma sœur l'a imitée. «Un succès en attire d'autres», selon un vieux dicton qui dit vrai. Ce fut ainsi pour nous. Aux premiers projets ont succédé d'autres projets, également couronnés de succès, par exemple les activités de loisirs, dont je suis l'animateur. Cette activité s'adresse à tous les enfants de Biquinha, pour les occuper pendant leurs heures de loisir, pour leur éviter de traîner dans les rues «sans feu ni lieu».

Le soir, je poursuis mes études. J'ai appris entre autres à bien me conduire avec les autres et à respecter les choses. J'ai déjà terminé le cours professionnel d'informatique et maintenant, au siège du Centre, Zé Silva et moi allons apprendre l'informatique aux jeunes. J'espère que le présent est gage de l'avenir, parce que nous avons de grandes attentes et que nous ne cessons d'ouvrir de nouveaux horizons.

Une monitrice du cours de couture

Je m'appelle Laura et j'habite à Biquinha depuis exactement 18 ans, dans le vieux quartier, comme on dit ici. Je suis mariée et j'ai deux enfants. J'habite avec mes parents et ma sœur dans un deux-pièces. Nous avons commencé il y a trois ans à adopter de nouvelles façons de voir nos problèmes.

Tout a commencé au siège du Centre avec le professeur pour adultes et avec l'assistante sociale de la municipalité. Tous ont été enthousiasmés et le projet a vite attiré beaucoup de jeunes. On m'a demandé de devenir monitrice d'un cours de couture. Cette idée, qui ne m'avait jamais effleuré l'esprit, m'a enthousiasmée. D'abord, il y a eu le cours d'alphabétisation, et l'école a ouvert ses portes le soir. Le quartier a commencé à s'animer de manière différente et les gens ont compris qu'il y avait là un moyen de résoudre leurs problèmes et de changer leur vie. Les choses ont évolué très rapidement grâce aux efforts de la population et du Centre. Les cours étaient une planche de salut pour beaucoup et ils ont mobilisé le quartier

comme cela ne s'était jamais vu. La salle des sports et le pavillon polyvalent ont commencé aussi à servir le soir et les gens se sont intéressés à ce qui s'y passait. Ils ont participé à quelques-unes de nos activités, comme les colloques, les lectures et le cinéma.

Le premier cours de couture a commencé en janvier 1989. C'est la troisième année que je travaille avec les jeunes filles et la deuxième année avec les femmes au foyer. Les deux groupes ont des besoins et des goûts différents et font donc des travaux différents. Nous avons souvent des travaux communs avec les élèves du cours d'alphabétisation. De nombreuses jeunes filles ont déjà réussi à trouver un emploi dans le textile, d'autres ont suivi des stages professionnels plus avancés et d'autres encore ont quitté la conserverie, qu'elles détestaient, pour se mettre à la couture. Parfois, pendant le cours, elles éprouvent le besoin de suivre le cours d'alphabétisation et le cycle préparatoire. Quand elles terminent le cours, elles réussissent presque toutes à travailler à la commande pour des revues de mode et elles font la plupart de leurs vêtements ainsi que des choses utiles pour la maison. Elles se sentent beaucoup plus jolies tout en économisant beaucoup d'argent.

À l'heure actuelle, de nouvelles difficultés surgissent avec la construction de nouveaux immeubles: nous aurons un nouveau siège, des bureaux, une boulangerie, un minimarché, un coiffeur et une salle de loisirs pour les enfants. Mais notre grand problème reste l'habitat. Il y a des deux-pièces qui abritent 21 personnes. Chaque semaine nous discutons de ces problèmes et nous pensons que certains résidents arriveront à résoudre leurs problèmes. Il est dommage qu'il n'y ait pas assez d'appartements pour tous.

C'est avec beaucoup de respect pour nous-mêmes que nous travaillons, avec un grand dévouement, à faire de Biquinha un quartier enviable.

NOTES

1. *Quelques rafeiros — quelques* : mot de la langue populaire désignant les habitants des quartiers riches, ici employé dans un sens péjoratif. *Rafeiros* : nom donné aux chiens bâtards.

2. En 1988, seulement 12 personnes ont terminé la scolarité obligatoire, qui est de 6 ans.

3. Soixante-cinq familles ont un revenu qui se situe entre 5 000 et 15 000 escudos.

4. Voir Paulo Freire, *La pédagogie des opprimés*.

L'ESQUISSE DU PROJET

Le projet de développement dans la communauté gitane de S. Gregório, dans la périphérie de la ville de Braga, au nord du Portugal, est né d'une initiative du Centre régional de la sécurité sociale dans le but d'améliorer les conditions de vie des gitans de S. Gregório, de favoriser leur autonomie à l'égard des services sociaux et de faciliter leur intégration dans la société portugaise. Le projet a été réalisé grâce aux efforts conjugués de la mairie de Braga et de divers organismes: la Croix-Rouge portugaise, l'Éducation permanente («Extensao Educativa»), le centre de santé, l'Institut de l'emploi et de la formation professionnelle, l'Association industrielle du Minho et la Direction générale des sports. De tous ces organismes, ceux qui ont joué un rôle vraiment important, par la continuité de leur action, ont été la Sécurité sociale, l'Éducation permanente et le centre de santé.

L'idée du projet est née lorsque que le Centre régional de la sécurité sociale s'est aperçu que c'étaient principalement les membres de la communauté gitane de S. Gregório qui faisaient appel à ses services d'accueil et qui dépendaient de l'assistance de cet organisme. Leur assiduité au Centre ne signifiait toutefois pas que les gitans savaient en tirer plus d'avantages.

Une analyse plus approfondie des dossiers concernant ces gitans a confirmé que le village de S. Gregório manquait sérieusement de ressources dans les domaines économique, social et éducatif.

Aussi a-t-on conclu qu'il était nécessaire d'agir. On a donc commencé à esquisser un projet de développement communautaire qui a débuté en avril 1988 et qui comprenait trois phases: la première de diagnostic, la deuxième d'exécution/évaluation, la troisième de transition vers l'autonomie de la population gitane. En ce moment, le projet en est à cette dernière phase.

Disposant de fonds qu'elle ne pouvait utiliser directement, la Sécurité sociale a commencé par se mettre d'accord avec la Croix-Rouge. Cette dernière étant une organisation non gouvernementale (ONG), elle pouvait être subventionnée. C'est ainsi que les fonds nécessaires ont été débloqués et que le projet a pu démarrer.

Pour commencer, la Sécurité sociale a créé une équipe de travail qui devait être sur le terrain à plein temps. Cette équipe, formée de deux assistantes sociales et de deux éducatrices sociales, était organisée et appuyée par une équipe d'encadrement, constituée en général de représentants de quelques-uns des organismes engagés dans le projet (l'auteur du présent texte en faisait partie).

Quelques questions de fond se sont posées avant que le projet ne soit esquissé. Comme il s'agissait d'un groupe pauvre au point de vue économique et appartenant à une minorité ethnique, il était indispensable de déterminer ce qui le distinguait d'autres groupes démunis dont les comportements, les attitudes et le mode de vie paraissaient semblables.

Comment percevons-nous les gitans? L'image négative, plus ou moins généralisée — individus sordides, astucieux, vauriens, tricheurs, fourbes, dangereux, violents, voleurs* —, est-elle fondée ou est-elle tout simplement le fait de préjugés résultant d'une analyse superficielle des comportements d'« autodéfense » des gitans, qui cachent la véritable nature de leur personnalité au sein de leur groupe? Et les gitans, que pensent-ils de nous? Comment nous voient-ils? Comment se voient-ils eux-mêmes? Et comment se voient-ils en tant que groupe inséré dans une culture étrangère et dominante?

C'était à partir de ces questions qu'il fallait commencer: vérifier si nos jugements à leur égard étaient justes, connaître leur opinion sur nous; comprendre la trame socioculturelle de leur communauté, délimiter le noyau du conflit et de l'opposition tout en définissant de façon claire les zones d'ouverture qui nous permettraient d'accéder à la population gitane pour créer des liens, gagner sa confiance et la mobiliser pour le projet.

D'autres questions se posaient également. Comment orienter le travail? Partir de la culture gitane pour arriver à la culture dominante? Ou mettre le projet sur pied dans le cadre culturel de la communauté? Mais cette dernière option pourrait entraîner des problèmes complexes en ce qui concerne l'intégration du groupe. En effet, les gitans ne vivent pas leur vie quotidienne d'une façon autiste. Ils sont commerçants et doivent entrer en contact et négocier avec des non-gitans. Ils sont Portugais et ont des rapports avec les institutions du pays. Ils sont insérés dans une société en changement rapide, à laquelle se posent de nombreux défis, aujourd'hui surtout, alors que le Portugal est engagé dans un processus accéléré de modernisation en vue de sa complète intégration à la Communauté économique européenne.

* D'après la définition du *Diccionario Enciclopédico Kongan Larousse Selecciones*.

Nous en sommes arrivés à la conclusion que les gitans ne deviendraient pas autosuffisants s'ils continuaient de vivre enfermés dans leur univers; qu'ils ne sauraient se développer dans l'ostracisme culturel. C'est par le contact et la confrontation sociale qu'une communauté peut se développer. Sur le plan théorique, la confrontation avec d'autres cultures est possible sans pour autant que soit dénaturé ce qui est essentiel dans la culture d'origine. Le principe adopté fut celui de l'intégration de ce qui était nouveau dans ce qui était traditionnel, en partant de la supposition qu'il existe dans toute tradition des aspects qui ne sont pas inviolables et qui se modifient avec l'évolution générale et le progrès de la société d'accueil.

Il y avait encore un risque à considérer. En devenant les sujets d'un projet qui les entraînerait dans un processus de changement, les gitans pourraient adopter un comportement hybride qui les ferait perdre tout sentiment d'appartenance, leur identité en tant qu'êtres humains et êtres culturels. D'autres expériences ont démontré que dans de telles situations les gitans et d'autres groupes minoritaires défavorisés réagissent en se renfermant en eux-mêmes et dans leur culture, en devenant imperméables aux changements ou encore en manifestant leur insécurité par des comportements indésirables.

Pour éviter cela, on a décidé que pendant le projet ces gitans devraient être constamment accompagnés (d'où la nécessité d'une équipe de quatre personnes à plein temps) et que l'on devrait créer des activités d'animation culturelle pour leur faciliter une restructuration ou, éventuellement, une structuration intérieure, et leur permettre de comprendre les phénomènes qui étaient en train de se produire, tant sur le plan individuel que collectif, au sein de la communauté.

Une autre question importante s'est posée, cette fois quant au type d'action. Ou bien nous serions l'État-providence qui sait ce qui est bon pour eux ou, tout à l'opposé, nous nous pencherions avec eux sur leurs problèmes et, ensemble, nous déciderions ce qu'ils veulent et ce qui peut être fait.

Dans le premier cas, une fois le projet terminé et l'équipe de travail partie, on courait fort le risque d'un retour de la communauté à sa situation initiale.

Aussi a-t-on choisi la seconde possibilité. On a privilégié un projet de développement auquel la communauté participe et qui lui permette d'acquérir les compétences qui l'aideraient à s'acheminer graduellement vers une réelle autonomie.

Il faudrait réfléchir avec les membres de la communauté sur les conditions qui les ont amenés à la pauvreté, à la maladie et à la marginalisation. Analyser ensemble leurs problèmes, leurs besoins, leurs aspirations.

Leur faire comprendre que ceux qui se proposaient de travailler dans la communauté avec eux n'avaient pas l'intention de les amener là où ils ne voulaient pas aller, mais plutôt de découvrir, avec eux, les meilleures voies, les meilleures solutions. Les éclairer sur le fait que pour qu ils puissent bénéficier des avantages de la société dans laquelle leur communauté est intégrée, il était nécessaire d'entreprendre des actions dans lesquelles ils devraient s'engager et auxquelles ils devraient participer.

De ce point de vue, la conception générale du projet est fondée sur quelques propositions:

— Tous ont le droit à la diversité et à la différence par rapport à la norme;

— Il n'y a pas de cultures supérieures et de cultures inférieures, il n'y a que des cultures dominantes et des cultures dominées;

— Tous sont nés avec un potentiel à développer qui peut en faire des individus capables d'apprendre et de juger ce qui est nécessaire à une action réfléchie;

— Les individus, pour être libres (et non pas dominés), doivent avoir le droit de participer aux transformations qui s'opèrent en eux-mêmes et dans leur communauté;

— Il faut étudier (sans relâche) une communauté pour pouvoir en comprendre en profondeur la dynamique des interactions.

De là découlent les principes sur lesquels est fondée la ligne directrice de notre action:

— Le respect des personnes et de leurs différences;

— Le partage entre cultures, qui permet une réflexion critique sur la diversité des valeurs culturelles et qui facilite le dialogue et la relation avec les nouvelles valeurs du monde d'interdépendance dans lequel nous vivons;

— L'étude préalable et continue de la communauté pour permettre de trouver les réponses adéquates aux problèmes, en fonction des objectifs définis dans le projet;

— La participation de la population, par l'intermédiaire des ses représentants légitimes, à toutes les phases du projet, notamment aux décisions finales; toute intervention devant être faite «pour» et «avec» les membres de la communauté;

— Le développement des capacités de chacun, en réduisant l'importance habituellement attribuée aux capacités intellectuelles et cognitives, et en misant sur les aptitudes relationnelles et comportementales et sur le sens de l'organisation, cela devant entraîner un changement des rôles sociaux et permettre l'acquisition des mécanismes indispensables pour influer sur sa propre vie et pour agir dans la communauté.

L'alphabétisation dans le contexte du projet

Les gitans étant un peuple de tradition orale, ils ne peuvent être considérés comme analphabètes dans leur langue maternelle, qui n'a pas de système d'écriture; ils ne sont illettrés que dans la langue dominante, le portugais.

Le fait d'être illettré dans une société où l'écriture est omniprésente les empêche d'avoir accès à une bonne partie de l'information qui est indispensable à leur vie quotidienne, à leur bien-être, voire à leur survie par l'amélioration de leurs conditions de vie.

Nous sommes conscients que malgré le fait que les gitans n'ont pas besoin de la lecture et de l'écriture dans leur culture, l'impossibilité pour eux de lire et d'écrire dans la langue de la culture dominante rend plus difficiles leurs problèmes quotidiens, les relations avec la communauté portugaise, l'accès aux services publics et surtout l'accès à la richesse et aux avantages, qui sont réservés à ceux qui ont pu profiter de l'instruction.

Dans un tel contexte, dès le début, l'alphabétisation des adultes s'avère prioritaire: une des premières actions à entreprendre à S. Gregório. Elle a commencé déjà pendant la phase d'étude de la communauté et elle est même devenue pour les animateurs un lieu privilégié pour obtenir de l'information et apprendre à connaître la population gitane.

Nous avons trouvé chez Paulo Freire le soutien théorique qui, dès le départ, garantissait la réussite de notre action:

— La reconnaissance de la capacité de tout être humain à apprendre dès qu'il est dans les conditions pour le faire, l'absence de ces conditions étant due à certaines caractéristiques structurelles de la société;

— L'alphabétisation comme moyen de conscientiser et de permettre une approche critique de la réalité;

— La valorisation de l'expérience et le respect de l'identité culturelle et des valeurs traditionnelles;

— La lecture et l'écriture des «mots», considérées non pas comme une fin en soi, mais comme un moyen de décoder et coder le monde et la société.

Dans la mesure où le processus d'alphabétisation est à la fois un acte de connaissance et un acte créateur, la personne qui apprend est l'agent de son apprentissage et, de ce fait, le risque de la manipuler et de dénaturer son identité culturelle se trouve réduit.

Fondée sur ces principes, l'alphabétisation, orientée au tout début par une des éducatrices sociales de l'équipe du projet (et coauteur du texte), a été et continue d'être l'action qui lie et parachève le mieux toutes les autres.

Toutes les questions, de la santé au travail, tous les problèmes, toutes les aspirations sont discutés durant les cours; ils constituent l'univers thématique de l'apprentissage, débordant l'apprentissage scolaire lui-même. On discute de tous les sujets, on ouvre des débats, on réfléchit, on prend conscience. Presque toutes les activités du projet convergent vers le cours d'alphabétisation, et à partir de là, par la praxis, d'autres actions sont déclenchées. L'alphabétisation a encore joué un rôle important dans la préparation des gitans aux changements que, de façon continue, ils connaissent.

L'ÉTUDE DE LA COMMUNAUTÉ

Une perspective de recherche

Lorsque nous nous plaçons sur le terrain des minorités ethniques — ou des milieux défavorisés (ces deux catégories étant ici confondues) —, nous nous trouvons devant un champ d'exploration diversifié et complexe: un enchevêtrement de problèmes sociaux et de contrastes culturels. Dans de tels contextes, la recherche devient tout à fait indispensable. Une recherche appliquée qui fasse appel à la participation et qui soit en même temps conçue comme une stratégie d'innovation dans le changement qualitatif des pratiques sociales des «acteurs» qui y sont engagés.

Quelques principes directeurs ont été définis:

— Le besoin d'une étude numérique et statistique;

— L'ouverture d'un dialogue pour comprendre comment les gitans se voient eux-mêmes, quels sont les concepts qui déterminent leur façon d'agir — une analyse phénoménologique;

— La connaissance des lieux de rencontre: services publics, magasins, marchés, foires, etc.;

— La connaissance des leaders de la communauté et de leurs représentants légitimes, qui peuvent devenir des interlocuteurs dans le projet;

— La recherche des témoignages de tous ceux qui directement ou indirectement sont en rapport avec les gitans;

— La participation des gitans, le plus tôt possible, dans le projet (si nous voulons qu'ils soient vraiment les protagonistes de leur développement), et la délimitation du champ d'interaction concrète où s'établissent les compromis entre eux et l'équipe;

— La création de conditions favorables au développement de comportements qui soient de nature à aider les gitans à améliorer leur sort (en diffusant des idées, en suggérant des façons de s'émanciper.

On comprendra que notre idée directrice était de faire une recherche qui serait en même temps une réflexion/action; et cela à partir du moment où il y aurait participation.

Le contact avec la population, tout simplement pour se renseigner, amène à poser des questions, à établir des liens spontanés, des compromis, des complicités.

Raisons et objectifs de l'étude

Par l'étude de la communauté, nous avons voulu obtenir des renseignements permettant:

— de trouver des solutions rapides et efficaces à l'ensemble des problèmes afin de permettre un développement social et économique équilibré de la communauté gitane selon ses valeurs culturelles;

— de trouver des réponses qui correspondent aux besoins de la communauté gitane qui est aux prises, simultanément, avec un processus de sédentarisation et un processus de changement issus de son insertion dans la société dominante;

— de définir et établir les objectifs généraux du projet;

— de définir des secteurs ou zones d'action prioritaires mettant en rapport les problèmes, les besoins, les aspirations et les ressources;

— de déterminer les objectifs et le champ d'action des personnes qui font partie du projet;

— de déterminer quelles sont les répercussions sur les plans culturel et éducatif de l'action communautaire auprès d'une minorité ethnique;

— d'adapter les stratégies à la réalité des gitans et à leur dynamique socioculturelle.

A partir de ces quelques grandes lignes, nous avons défini les objectifs de l'étude:

— Détecter les principaux problèmes de la communauté, notamment ceux qui sont en rapport avec les infrastructures de base;

— Détecter les besoins auxquels nous pouvions répondre par de la formation;

— Connaître les principales aspirations de la communauté;

— Comprendre l'organisation socio-économique et culturelle de la communauté;

— Connaître les facteurs psychologiques, idéologiques et culturels qui peuvent orienter l'action et les facteurs qui pourraient empêcher la réalisation du projet;

— Connaître les intérêts collectifs de la communauté;

— Connaître l'emploi du temps des différents groupes de la communauté en vue du choix des meilleures heures, des meilleurs jours, des meilleures dates pour mener les actions;

— Définir le cadre (école, centre de loisirs, etc.) où les actions auraient lieu;

— Dresser la liste des ressources humaines et autres;

— Choisir les locaux où les actions auraient lieu;

— Comprendre l'importance que les gitans accordent au fait d'être illettré dans la langue de la société dominante;

— Comprendre en quoi le fait d'être illettré rend difficile leur vie quotidienne;

— Connaître leur prédisposition à l'apprentissage, à l'alphabétisation (étant donné qu'on connaît déjà leur taux élevé d'analphabétisme);

— Connaître les indices de l'échec scolaire des enfants et en déterminer les causes.

Méthodologie de l'étude de la communauté

Nous avons établi un plan comprenant trois phases:

1re — Consultation des documents et fichiers des différents services qui sont en contact avec la communauté;

2e — Interviews avec des responsables de ces services, des voisins et des gitans;

3e — Observation participante.

Première phase

Nous avons commencé par étudier tous les documents et fichiers existant dans les services auxquels les gitans s'adressaient (la Sécurité sociale, la mairie, les services de santé et les écoles primaires).

La bureaucratie a rendu notre recherche un peu difficile, mais avec de la persévérance, nous avons réussi à dresser un rapport des besoins de la communauté.

Deuxième phase

Pendant que nous faisions la collecte des données, nous avons interviewé les responsables et les employés des différents services qui avaient des contacts directs avec les gitans.

Nous sommes également allés voir les propriétaires de l'épicerie, de la boucherie, de la pharmacie où les gitans faisaient leurs achats; nous avons interviewé quelques-uns de leurs voisins. Nous avons ainsi pu saisir le degré d'acceptation des gitans par la communauté, leur comportement, leurs rapports de voisinage, et nous avons pu déterminer qui étaient leurs leaders naturels. Ces renseignements ont facilité l'approche directe et notre introduction auprès des familles gitanes.

Dès les premiers contacts, nous nous sommes aperçus que, le plus souvent, nous devions faire notre approche par un entretien plutôt qu'une interview, en posant des questions ouvertes auxquelles les gens répondaient

ALPHABÉTISATION ET DÉVELOPPEMENT DANS UNE COMMUNAUTÉ GITANE*

Olivia Oliveira
avec Sameiro Nova et Gloria Coelho
Braga, Portugal

* Traduit du portugais

en développant à leur guise. Souvent les questions posées donnaient place à des « histoires vécues », riches de tradition et d'un grand intérêt.

Pour commencer nous avons choisi des entretiens informels avec des chefs de famille, des hommes, et parmi les plus âgés et les plus évolués, en tenant compte aussi de leur prestige au sein de la communauté. Des rendez-vous devaient être pris, puisque ces hommes étaient absents presque toute la journée, occupés aux ventes dans les foires.

Aux premiers contacts, les gitans sont fermés, méfiants. Petit à petit, ils acceptent l'étranger et, dès qu'ils l'acceptent et que l'étranger gagne leur confiance, ils deviennent francs et loyaux. Ils vous reçoivent avec plaisir, sont aimables, vous invitent chez eux. On ne conquiert leur totale confiance qu'après un an environ de rapports réguliers.

Dès le début nous avons adopté le doute systématique à l'égard des renseignements qu'on nous donnait.

Les entretiens en groupe étaient plus difficiles, surtout au début. Les gens étaient inhibés en présence les uns des autres, détournaient les questions en parlant d'autre chose. Ils se sentaient sous l'emprise du groupe et tous craignaient de répondre. Une fois leur confiance acquise, leurs craintes se sont progressivement dissipées, ils sont devenus plus ouverts et la spontanéité s'est installée.

Troisième phase

L'observation participante, la technique que nous avons utilisée le plus, nous a permis d'acquérir une connaissance plus exacte de la culture, la tradition et la psychologie des gitans. Nous avons pris part à leur vie de tous les jours, à différents moments; en observant leurs rapports familiaux et leurs rapports avec le groupe, petit à petit nous avons compris leur *modus vivendi* et changé nos idées préconçues et les préjugés négatifs que nous avions à leur égard. Ils nous ont invités à boire du café et à goûter leur cuisine, à participer à un mariage, etc. Nous les avons observés pendant leur culte religieux.

En peu de temps, nous avons pu connaître ce peuple et atteindre la plupart des objectifs visés. L'équipe du projet a trouvé là les fondements d'une action plus consistante et sûre: elle a consolidé sa participation et son engagement dans la communauté et découvert avec plus de précision les questions à traiter et les stratégies à adopter.

Nous avons conclu qu'un modèle de ce type n'était pas adapté à de grands projets organisés sur un territoire très vaste, mais qu'il était parfaitement adapté à une action centrée sur les problèmes sociaux, qui fait

plutôt appel à des données qualitatives (explicatives) que quantitatives et qui n'est possible que lorsqu'on dispose de certains moyens, notamment une équipe à plein temps.

LA POPULATION GITANE*

Le contexte socio-économique

On connaît très peu de choses sur l'histoire de la communauté gitane de S. Gregório de Braga. Sa culture sans système d'écriture et l'absence de documents nous empêchent de la bien connaître. Personne, même parmi les plus âgés, n'a rien su nous dire sur son pays d'origine. La mémoire des ancêtres se perd à la quatrième génération et la mémoire historique de l'origine de la communauté n'est guère plus longue. A peine sait-on que les ancêtres sont venus de cet endroit où depuis très longtemps les gitans ont choisi de s'installer, c'est-à-dire l'Andalousie, en Espagne. Pourtant, les familles de S. Gregório sont originaires du Portugal, des diverses régions du pays; il n'y a aucune famille ni aucun individu qui soient nés en Espagne. D'après les membres de la communauté, les ancêtres seraient venus au Portugal, parce qu'ils y trouvaient des avantages sur le plan économique et de l'assistance.

Au début, la communauté de S. Gregório comprenait 17 familles comptant au total 94 personnes. Le nombre moyen d'enfants par famille était de quatre à cinq. Actuellement la situation est différente: il y a 23 familles et un total de 115 personnes.

Les familles demeurent dans des baraques d'une seule pièce dont le sol est en terre battue ou en ciment. Chaque baraque a l'électricité et l'approvisionnement en eau est collectif. Il n'y a pas de réseau sanitaire d'égouts et l'accès au quartier, placé sur la colline de S. Gregório, est difficile, car il n'y a qu'une seule voie.

Les gens disposent de l'autobus à une distance de 750 mètres. Ils font leurs achats chez l'épicier et le boucher, à un kilomètre. Ils achètent à crédit et ne paient leurs dettes que lorsqu'ils reçoivent les allocations de la Sécurité sociale.

Le commerce est la principale occupation des membres de la communauté: ils sont forains, marchands ambulants, négociants de chevaux. Quelques-uns font de temps en temps des paniers, palliatif temporaire aux difficultés des affaires. Les femmes aident leur mari et s'occupent des tâches ménagères.

* Certaines données ont été tirées de Nunes, Olimpo, *O Povo Cigano*, Porto, Librairie Apostolado da Imprensa, 1981.

Malgré leurs conditions de logement, certaines familles gitanes ont une bonne situation économique: elles possèdent de l'or, une télévision couleur, un magnétoscope, une machine à laver, le téléphone, une voiture, un frigo, des meubles, etc. Pour la plupart, la voiture est nécessaire pour le travail et ne constitue pas un symbole de richesse ou de prospérité.

En période de crise, la mendicité demeure une façon d'obtenir de quoi se nourrir, et c'est la tâche des femmes et des enfants. Pour survivre, les gitans font fréquemment appel à la Sécurité sociale, en exagérant leur pauvreté et leur misère et en se présentant plus loqueteux que d'habitude.

Ils sont dans un état de santé précaire, voire inquiétant. La pauvreté, les mauvaises conditions de logement, l'hygiène douteuse, le bas niveau de scolarisation et surtout le style de vie sont les causes des graves erreurs qu'ils commettent en matière de prévention et de traitement des maladies. Ils subissent tous les inconvénients du climat, sans se protéger de la pluie, du froid ou de la chaleur; ils dorment souvent avec les vêtements de la journée, et les enfants se couchent et se lèvent aux mêmes heures que les adultes. Ils n'ont pas d'heures déterminées pour prendre les repas, ils mangent quand ils ont faim et ignorent ce qu'est un repas équilibré. Ils prennent beaucoup de café, mangent beaucoup de pain et de viande de porc, et les enfants se nourrissent surtout de bouillies de farine.

Leurs maladies les plus fréquentes sont la bronchite, l'asthme, la grippe, le rhume, les maladies intestinales et les problèmes psychiques.

Ce sont les enfants de cinq ans et moins qui sont le plus touchés par les maladies. Nous sommes arrivés à cette conclusion par l'analyse des ordonnances délivrées par le centre médical et l'hôpital, dont la plupart concernaient des enfants. Les enfants ne sont ni vaccinés ni suivis par un pédiatre.

Le niveau de scolarisation de la population infantile et adulte est bas.

Des 27 enfants d'âge compris entre 6 et 14 ans, seulement 14 allaient à l'école; on a constaté, au moment de cette étude, un taux d'échecs scolaires proche de 80 p. 100, ainsi qu'un niveau d'assiduité très bas.

Les principales causes de l'absentéisme et de l'échec scolaire sont liées à divers facteurs: le rejet des enfants gitans par la plupart des instituteurs soit à cause du choc culturel, soit à cause de leur aspect négligé et sale et de leur mauvaise odeur. Élevés en toute liberté, ces enfants ont du mal à s'adapter aux horaires, aux règles, à la discipline. Les parents ne peuvent les aider; l'apprentissage est difficile et long et les manuels scolaires ne sont pas adaptés à leurs champs d'intérêt et à leurs expériences de vie. D'autre part, les parents ont du mal à accepter que leurs enfants de plus de 12 ans aillent à l'école. Les filles, dès la puberté, sont l'objet d'une surveillance serrée.

Dans leurs rapports interculturels avec les organismes locaux et nationaux, les gitans se heurtent à deux grandes difficultés: ils sont une minorité ethnique méprisée et ils ont un très bas niveau d'instruction dans la langue portugaise. Environ 80 p. 100 sont analphabètes complets et 10 p. 100 ont du mal à lire et à écrire. Ils ne ressentaient pas un grand besoin d'apprendre à lire et à écrire. A la suite de notre action visant à les sensibiliser au sujet des avantages de savoir lire et écrire, ils ont manifesté un certain intérêt, qui s'est traduit par l'inscription de 23 adultes au premier cours d'alphabétisation. Mais peu après, ils n'étaient que 16 à venir aux cours. Ils occupent leur temps de loisir à regarder la télé, où ils aiment surtout les feuilletons brésiliens. Ils apprécient aussi les films indiens, d'ailleurs les seuls qu'ils regardent. Ils aiment bien chanter et danser «à l'espagnole», leur principale activité récréative. Ils prennent souvent part aux fêtes dans d'autres communautés: mariages, baptêmes, réjouissances populaires et fête de Noël.

Le «calo» est le dialecte des gitans de S. Gregório. Issu de la langue romane, il a une base de mots d'origine indienne et grecque, mais la plus grande partie du vocabulaire provient, en ordre d'importance, du galicien, du portugais, du catalan et du français. La grammaire du «calo» est influencée par le castillan, que les plus âgés connaissent. Tous parlent le portugais.

Leur langue est une sorte de tabou, puisqu'ils ne l'utilisent qu'entre eux. Ils parlent toujours la langue du pays avec les non-gitans.

La langue gitane n'ayant pas d'écriture, les communications se font par téléphone ou par contact personnel. Pour se mettre en contact avec des membres de la famille qui sont loin, on fait appel à des intermédiaires ou on utilise le téléphone public. Lorsque la communication, exceptionnellement, est faite par écrit, on ne s'y fie pas.

L'héritage culturel est transmis oralement, des parents aux enfants, au sein de la famille. Un dicton gitan dit que «ce n'est pas en parlant, mais en écoutant, que l'on apprend». Toutes les traditions sont racontées à travers des histoires et des récits instructifs. Les plus petits apprennent et retiennent.

Contraints de vivre au sein de cultures étrangères et plus évoluées, illettrés dans leur langue, victimes des soupçons et du rejet des étrangers, les gitans ont intériorisé la marginalisation qu'entraîne l'hostilité de la société due à leur différence et à leur condition de minorité culturelle. La pression continuelle à laquelle ils sont soumis donne lieu chez les gitans à une lutte constante pour la survie et les amène à créer des mécanismes de défense pour la sauvegarde de la culture d'origine.

Ces mécanismes et réactions se traduisent habituellement par des comportements d'agressivité, de méfiance et d'intolérance qui élargissent le fossé qui sépare les gitans de la société avec laquelle ils sont en contact.

La psychologie

La principale préoccupation des gitans est la subsistance.

Penser trop au passé ne sert qu'à troubler l'esprit, l'avenir est incertain; il n'y a que le présent, le moment qui passe. Le gitan vit au jour le jour. Dès qu'il éprouve un désir, il lui faut le satisfaire immédiatement. Attendre lui fait perdre tout intérêt.

Le gitan n'a pas l'ambition de s'enrichir ni le sens de l'économie. Il possède peu de choses, n'accumule pas de biens matériels, n'envie pas les autres. Il ne travaille que lorsqu'il a besoin d'argent pour manger. Il déteste le travail régulier, les horaires, les locaux fermés et les patrons qui cherchent des profits faciles. «Le gitan ne se salit pas les mains.» Les jeunes contraints au service militaire désertent, car ils ne sont pas capables de s'adapter aux règlements et à la discipline.

Le gitan a une intelligence pratique et une compréhension intuitive des choses. Il croit au merveilleux et au miraculeux et les accepte comme si cela était un dogme, sans aucune analyse critique. Il a du mal à fixer son attention longtemps sur le même sujet et aime les émotions fortes et les grands spectacles qui touchent son émotivité.

Il attache beaucoup d'importance à sa liberté, bien qu'il s'identifie fortement au groupe. Il ne se méfie jamais de l'autre, est généreux et partage avec ses proches tous ses gains. Il est bien connu que le gitan est toujours très reconnaissant envers celui qui lui fait une faveur, qu'il soit gitan ou «gadjé» (blanc). Il craint la solitude, il se réfugie donc dans la famille et le clan.

Il craint aussi la maladie, a recours à la magie pour tromper les démons qui la provoquent, et fait appel aux envoûteuses et sorcières (dont certaines demeurent à proximité et sont connues des agents du projet). Le gitan est fataliste: «Au-dessus le ciel, au-dessous la terre, au milieu les gitans.» Ce trait de caractère fait qu'il s'adapte aux circonstances, en ne réagissant pas devant les problèmes sociaux et en n'éprouvant pas non plus la plupart des besoins inhérents à notre civilisation. Le gitan est gai et vit la vie d'une façon passionnée. Il aime la vie et pourtant il ne craint pas la mort. Il l'accepte comme une force du destin: «C'est écrit.»

Les gitans n'ont pas de religion, mais ils acceptent facilement la religion du pays où ils vivent. Les gitans de S. Gregório professent la religion

évangélique prêchée par un pasteur et pratiquent le culte tous les jours, à 18 heures, dans un lieu destiné à cette seule fin (une baraque). Ils sont très superstitieux et nous croyons qu'ils ne font pas de différence entre la religion et la superstition. Ils acceptent de la religion ce qui leur semble immédiatement utile. La religion évangélique interdit certains comportements, tels l'alcoolisme, la violence, le port d'armes et la consommation de drogue, problèmes qui touchent surtout les jeunes. Ils ont cherché à vaincre la délinquance grâce à la religion, et ils ont réussi. Leur degré de fanatisme et d'assiduité aux pratiques religieuses oscille avec l'augmentation ou la diminution de leurs problèmes.

Chez les gitans, la notion de vol relève d'une mentalité primitive. Voler le «gadjé» (blanc) est tout à fait permis. Le vol n'est utilisé qu'en tant que moyen de subsistance, justifié par leur façon de vivre, leur aversion pour le travail régulier et l'insécurité du commerce. Le vol entre eux est interdit. La loi gitane prévaut contre la loi du pays et ses règles sont intégralement suivies: le respect de la parole donnée à ceux de la race, l'amour dévoué aux enfants, la fidélité conjugale, le respect à l'égard des vieillards, la fraternité, la solidarité et la préservation de la virginité chez les filles célibataires. La plus forte de ces règles est l'amour dévoué aux enfants. On leur donne toutes les libertés, leur procure la meilleure nourriture, les câline et défend contre tous les dangers.

La fraternité et la solidarité sont également très fortes, bien qu'il y ait souvent des discussions et des bagarres, toujours résolues sans qu'on fasse appel à l'autorité étrangère. Les gitans se protègent entre eux et font preuve de solidarité dans les moments difficiles tels que l'emprisonnement, l'hospitalisation ou les poursuites policières. Quand un des leurs est en prison, les gitans se rassemblent immédiatement, en grand nombre, pour le défendre, payer les amendes, les cautions ou pour témoigner en sa faveur. En cas d'hospitalisation, ils ne s'éloignent pas de l'hôpital, apportent de la nourriture et tout ce qu'il faut au patient et établissent leur campement tout près. La même chose se produit aux enterrements: certains viennent de très loin pour y assister et on se cotise pour payer les funérailles si la famille n'en a pas les moyens.

La loi gitane est très stricte à l'égard de la femme: pendant les fiançailles, en ce qui concerne la pudeur, la modestie. Le mariage de la jeune fille est décidé presque depuis sa naissance, et de la puberté jusqu'au mariage, elle reste sous la surveillance stricte de ses parents et de ses frères. La femme gitane doit se marier selon le rituel traditionnel, ne se marier qu'une fois et être fidèle à son mari, et, veuve, elle ne doit pas se remarier. Elle doit être diligente, avoir des enfants (la stérilité est une malédiction pour la femme) et ne pas montrer ses jambes et ses genoux.

La famille

La famille est un des piliers de la société gitane. Il ne s'agit pas ici seulement de la famille nucléaire, parents et enfants, mais d'un grand groupe formé de plusieurs familles nucléaires liées par la consanguinité. Cette famille élargie, c'est, en fait, le clan, qui constitue en soi une petite société. Les clans ont des liens entre eux, formant ainsi la tribu ou la communauté.

L'autorité à l'intérieur du clan augmente en fonction de l'âge. Ce sont donc les anciens qui organisent les tâches, donnent des ordres aux plus jeunes, prennent les décisions importantes. Le chef du clan n'est cependant pas toujours le plus âgé. Outre l'âge, il y a d'autres critères qui déterminent le choix: le prestige, la situation économique, la réussite, un nombre élevé d'enfants, et le fait d'avoir des liens avec le monde extérieur. Les attributions du «chef» vont des questions économiques et des relations avec l'extérieur jusqu'au règlement des petites disputes entre les membres du clan que les «batos» (les pères, les chefs de famille) n'ont pas réussi à régler. Dans la famille nucléaire, l'autorité appartient au père, qui s'occupe surtout des affaires à l'extérieur. Quand il atteint un âge avancé, il abandonne ses activités, qui sont reprises par ses fils.

Le mariage n'est pas le fondement de la famille, il n'est qu'un rite de passage de l'état de garçon à celui d'homme. Après le mariage, le garçon reste dépendant du père, il travaille avec lui, apparemment pour le rembourser des frais de la noce. La jeune mariée («la bori») appartient à la famille du mari et est soumise à sa belle-mère. Ce n'est qu'après la naissance du premier enfant que le mari devient en fait un homme et que l'épouse atteint la dignité de femme. On crée alors une nouvelle famille nucléaire.

La femme est soumise: célibataire, elle est soumise à son père et ses frères; une fois mariée, elle l'est à son mari. Comme elle est considérée comme débile et inférieure, l'homme a le droit de lui infliger toutes sortes de punitions. Le rôle de la femme dans la société gitane se reflète clairement dans la hiérarchie sociale: «les vieillards, les enfants, les hommes, les femmes et les animaux». Le jour du mariage, la jeune fille doit se soumettre à «la preuve de la virginité» menée par une vieille spécialiste en présence des mères de la mariée et du marié, de la marraine et de la vieille la plus respectée.

Le mariage est célébré selon un rituel traditionnel, à la tombée de la nuit, normalement pendant les mois les plus chauds, car on préfère le tenir en plein air. Il est l'occasion de réunir la famille au sens large. Habituellement, les familles des fiancés invitent la parenté, les amis, les voisins. C'est au cours de ces réunions que l'on discute et que l'on fait des accords longtemps à l'avance pour d'autres mariages. A l'heure actuelle, les gitans prétendent être libres de choisir leur conjoint. L'escapade est un

des moyens utilisés par les jeunes pour échapper à la volonté des parents; elle est traditionnelle chez eux. Les jeunes fuyards ne vont pas loin et ils reviennent chez les parents après quelques jours, ou même quelques heures, pour se faire pardonner. Une fois pardonnés, ils vivent avec la famille jusqu'au jour du mariage officiel.

Si apparemment les habitudes culturelles des gitans ont beaucoup changé, on ne saurait dire de même en ce qui concerne la tradition, la structure familiale, la psychologie et la vision du monde, qui ont assuré la continuité de la culture gitane, toujours sous la pression des sociétés qui l'entourent.

LA MISE EN PLACE DU PROJET

Les grands objectifs

Avec un minimum de connaissances sur la communauté et sur les caractéristiques de sa population, et une fois déterminés les problèmes et les besoins, considérés aussi du point de vue des gitans eux-mêmes, nous avons défini le type d'action à mener, tout en ayant présent à l'esprit le principe selon lequel les gens ont la capacité de changer individuellement et de participer à la transformation du milieu où ils vivent.

Refusant l'esprit de charité, nous avons choisi de provoquer chez les gitans une réflexion sur les causes de leurs problèmes pour leur permettre ainsi d'en trouver les solutions. « Si quelqu'un te demande un poisson, donne-lui plutôt une canne à pêche et apprends-lui à pêcher. » Cet aphorisme traduit bien la direction que nous voulions donner à notre action.

De leur pauvreté et de la précarité de leurs conditions de vie, les gitans sont conscients. Ils ont déjà compris que vivre bien, c'est quelque chose de plus que tout simplement survivre. Pour améliorer leurs conditions de vie, ils ne connaissent qu'un moyen: la mendicité. Cette solution les met pourtant dans une situation de dépendance sur tous les plans. C'était cette situation que nous voulions changer, sans les priver de leurs droits sociaux légitimes, en leur donnant les moyens de transformer ou, du moins, de modifier leurs « habitudes de survie », dans le respect de leur nature et de leur dignité.

L'équipe n'a pas renoncé aux idées que les gitans n'avaient pas exprimées au tout début, mais auxquelles, une fois sensibilisés, ils ont adhéré.

Les grands objectifs définis par la Sécurité sociale en collaboration avec les autres partenaires sociaux étaient les suivants:

— Permettre l'accès de toutes les familles à un logement décent, qu'elles apprendraient à utiliser;

— Mener la population gitane vers une plus grande autonomie à l'égard des services sociaux;

— Améliorer sa situation économique et les possibilités de travail;

— Equiper d'égouts le campement;

— Créer des conditions permettant une hygiène individuelle et collective minimale;

— Créer des conditions de vie acceptables par la communauté non gitane pour éviter la marginalisation sociale des gitans;

— Encourager une intégration des gitans dans la société portugaise qui soit fondée sur le développement de leurs valeurs culturelles;

— Diffuser la culture et l'idiosyncrasie gitanes;

— Changer l'image négative, stéréotypée, des gitans, très répandue chez les Portugais;

— Créer des liens entre la communauté gitane et la société portugaise qui soient fondés sur le respect des différences.

Les objectifs concernant la scolarisation étaient les suivants:

— Faire baisser le taux d'analphabétisme dans la population adulte de la communauté;

— Faire baisser l'absentéisme et l'échec scolaires;

— Encourager la participation des familles à l'éducation de leurs enfants;

— Favoriser un milieu scolaire souple et diversifié, soit sur le plan social, soit sur le plan institutionnel.

La méthode de recherche-action

Pour atteindre ces objectifs, nous avons cherché la collaboration d'organismes dont le type d'activités était de nature à nous aider à résoudre la diversité des problèmes posés, dans le but de faire converger toutes les actions en vue de la totale réussite du projet.

C'est ainsi que nous sommes entrés en contact avec la mairie de Braga, le centre de santé, l'Institut de l'emploi et de la formation

professionnelle, l'Éducation permanente, la Direction générale des sports, l'Association industrielle du Minho ainsi que la Sécurité sociale et la Croix-Rouge portugaise.

La configuration du projet comportait beaucoup d'éléments qui nous orientaient vers la méthode de recherche-action: elle concerne une logique de différence car pendant son développement on ne produit que les réponses à ce que l'on est en train d'étudier et non pas des connaissances que l'on peut généraliser. Cette caractéristique correspondait à la nature du projet, dont le champ d'action était petit et limité. Le projet centrait son action sur les problèmes sociaux dans le but de changer des pratiques, ce qui mènerait à une transformation des rapports sociaux et interculturels des gitans. Nous disposions d'éventuels partenaires pour l'animation-dynamisation de la communauté; nous étions conscients que les questions seraient soulevées et traitées au fur et à mesure que les problèmes se poseraient. Il y avait une équipe pour travailler au projet à plein temps. Il y avait quelques moyens financiers et matériels.

Mais la recherche-action est une méthode compliquée et exigeante qui n'était pas tout à fait compatible avec les difficultés et limitations que nous prévoyions. Elle nécessite une équipe multidisciplinaire comprenant plusieurs spécialistes (sociologues, psychologues, pédagogues, etc.) que nous n'avions pas. Les contrats avec les partenaires doivent être formels (on ne peut se satisfaire de contrats implicites) et nos partenaires n'étaient pas en mesure de répondre à cette exigence. La méthode exige que tout soit négocié au préalable et que chaque fois que l'on modifie les contrats, on redéfinisse les ententes et qu'on tienne compte des changements. Or, cela, nous ne pouvions pas le garantir. Elle exige également qu'on s'occupe en même temps de la théorie et de l'action, et nous étions conscients que nous n'étions pas en mesure de le faire. Elle suppose un grand contrôle, que nous craignions ne pas être en mesure d'assurer correctement. D'autre part, étant donné la complexité de la communauté, méconnue et marquée de grandes différences par rapport à l'équipe et à ses partenaires, nous ne pouvions prévoir le degré de participation des gitans.

Changer des pratiques sociales implique un bouleversement des mentalités et, d'après certaines expériences semblables, nous savions que nous ne pouvions pas prévoir dans quelle mesure il y aurait des effets négatifs difficiles à maîtriser.

Bien que conscients des avantages de la méthode de recherche-action: un plus grand contrôle des résultats et une plus grande rigueur scientifique, un plus grand engagement et une meilleure participation de tous, nous avons adopté une solution intermédiaire. Nous avons essayé d'en suivre les étapes et la façon de procéder, mais d'une manière plus souple et moins bureaucratique.

Nos guides méthodologiques ont été les suivants:

— Partir du vécu et du quotidien pour susciter la réflexion et l'engagement des participants, pour aboutir au changement fondé sur l'expérience personnelle et collective, ce qui exige la connaissance systématique du milieu / communauté;

— Fonder le travail sur la méthode de recherche-action, tout en accordant les étapes et les moments avec la dynamique sociale: principes, comportements et façons de procéder;

— Favoriser un type de participation (dans le sens du développement et de l'engagement) qui se traduise dans l'initiative et la responsabilité comme conditions d'articulation des connaissances (savoir), des capacités d'exécution (savoir-faire) et des comportements (savoir-être);

— Évaluer les aspects économiques et techniques, en prévoyant les moyens matériels (ressources humaines, financières, etc.) et les façons de prendre les décisions;

— Intégrer les organismes et services (publics et privés) en fonction de leur action propre dans la communauté;

— Tenir le pari d'un projet qui repose sur une diversité d'approches combinées (formation, création, récréation) et de moyens techniques graphiques, écrits, audiovisuels et autres;

— Mettre au point une action systématique (et systémique) qui dépasse l'activité pragmatique. Pour y parvenir, il a fallu maintenir l'équilibre parmi les niveaux de travail suivants:

- l'action régulière et suivie;
- le partage et la réflexion (l'évaluation) en ce qui concerne l'expérience et les projets;
- l'étude et la recherche, base de la formation des agents, et la systématisation des matériaux et instruments nécessaires à l'action;

— Faire participer la communauté avec son organisation socio-économique, en tenant compte de ses racines culturelles et de la tradition comme source de référence à recréer;

— Favoriser l'expression et la participation (récréation / rencontres, recherche, création artistique, dynamisation culturelle, défense du patrimoine et de l'environnement, radios locales, sport, etc.);

— Développer la solidarité et la gestion sociale (appui à l'enfance et au troisième âge, aux malades, aux handicapés, à l'alphabétisation, etc.);

— Revendication (associations de parents, d'habitants du quartier, de locataires, de consommateurs, etc.);

— Faire participer les pouvoirs locaux et régionaux au développement;

— Viser une action décentralisée, autonome par rapport au pouvoir central, qui tend toujours à uniformiser.

Les stratégies de développement

Après la phase de négociations avec les partenaires, nous avons fait un plan qui ne peut être dit «concerté», car rien n'a été écrit et aucun engagement ferme n'a été pris. Les différents organismes se sont toutefois mis d'accord pour apporter leur collaboration, en mettant à notre disposition leurs moyens techniques et matériels, lorsque les actions mises sur pied respecteraient leurs règles de fonctionnement et de gestion.

Le projet a été organisé en trois phases, qui respecteraient la forme progressive d'approche où les réajustements et changements de stratégies sont toujours possibles.

L'Éducation permanente a joué un rôle important du fait de l'expérience qu'elle a acquise dans les milieux défavorisés, de sa capacité de mobiliser les gens et de les conscientiser, et en considérant l'idée selon laquelle l'analphabétisme des parents est un frein à leur développement personnel et qu'il se reproduit dans la vie scolaire des enfants. Un autre facteur a eu une importance fondamentale: une jeune éducatrice sociale de l'équipe avait fait son stage en éducation permanente, pour l'essentiel en alphabétisation. Elle était donc sensibilisée et préparée pour orienter l'alphabétisation dans la perspective de l'action communautaire. Pendant la première étape, elle a été à la fois l'éducatrice sociale et la formatrice du cours d'alphabétisation.

Elle a pu élargir son champ de travail en abordant des questions que les différents organismes n'étaient pas préparés à traiter sur le plan local, car cela exigeait des actions adaptées aux besoins très particuliers de la communauté: l'environnement, la protection du consommateur, la condition féminine, la justice (deux jeunes gitans de S. Gregório venaient d'être arrêtés pour trafic de drogue).

Pour que le travail des différents organismes ne devienne pas une série d'actions isolées qui resteraient sans suite, l'alphabétisation, en jouant

un rôle unificateur, y appuyait son programme d'apprentissage, élargissant ainsi son champ d'action qui souvent dépassait le domaine scolaire.

L'amélioration de l'hygiène personnelle, collective et alimentaire, la vaccination des enfants, la planification familiale étaient de la compétence du centre de santé, à qui il incombait également de choisir un médecin de famille et de sensibiliser la population gitane à la consultation médicale.

L'alphabétisation abordait ces questions, les travaillait et, tout en cherchant des stratégies interdisciplinaires, les approfondissait et y sensibilisait les gitans.

La mairie s'est attachée à garantir des conditions de logement, notamment en faisant construire quelques maisons ou réparer des baraques, en établissant un réseau d'égouts et en négociant l'achat du terrain où le quartier était construit, qui avait peu de valeur mais qui était propriété privée. L'achat de ce terrain faisait partie du projet, mais il revenait à la mairie de créer les conditions favorables à son acquisition.

L'alphabétisation a suscité la discussion et un débat élargi dans la communauté pour provoquer des attitudes favorisant l'action. En partant du cours, on a cherché des solutions, on a défini des plans d'action pris en charge par le «chef» de la communauté; on a rédigé des documents et des requêtes avec l'aide de l'animatrice.

On a aussi essayé d'établir un accord avec l'Institut de l'emploi (ministère du Travail) qui consistait à tenter d'obtenir un premier emploi pour les gitans qui venaient d'être alphabétisés et qui avaient leur certificat.

Le commerce dans les foires est de plus en plus difficile et nombreux sont ceux qui commencent à manifester le désir de trouver des emplois dans des métiers: électriciens, mécaniciens, chauffeurs, gardiens de nuit. Toutefois, cette possibilité leur est interdite dans la pratique à cause de la méfiance des employeurs devant l'absence de «tradition de travail» chez les gitans, devant l'attitude de ces derniers à l'égard de l'emploi (ils veulent un «emploi», pas un «travail») et leur bas niveau de scolarité. La seule possibilité qui reste aux gitans est de travailler dans la construction civile. Ils s'y essaient, mais très rapidement ils abandonnent, parce que le travail est dur, parce qu'ils le trouvent humiliant et «stigmatisant» pour leur race. L'Institut de l'emploi n'a pas réussi jusqu'à maintenant à répondre à cette demande et comme les gitans n'ont jamais travaillé, ils ne peuvent pas toucher d'allocation de chômage.

Toujours en ce qui concerne le travail, dans les cours d'alphabétisation, on a décelé le besoin d'une formation préprofessionnelle dans une perspective socio-éducative. Ainsi, les services de l'Éducation permanente de Braga, avec l'appui du Fonds social européen, ont favorisé deux actions

de formation de ce type: un cours de coupe et couture pour les femmes et un cours d'électricité pour les hommes. Le fait de participer à ces cours a permis aux gitans d'acquérir une semi-qualification professionnelle qui favorisait l'accès au travail, à l'égard duquel ils commencent à manifester une certaine motivation née des besoins créés par le processus de sédentarisation qu'ils sont en train de vivre. Parallèlement, les femmes ont appris quelques techniques qui leur ont permis d'améliorer leur qualité de vie, en raccommodant leurs vêtements et ceux de leurs enfants, et en faisant de neufs avec les moyens disponibles. De cette façon, nous avons aidé à améliorer le revenu familial.

Nous avons aussi créé, dans la communauté, un groupe de travail pluridisciplinaire nommé « Activités de loisir » pour les enfants et les adultes, ce qui, à son tour, a déclenché d'autres activités.

Nous avons défini comme prioritaire le travail auprès des enfants parce que c'est auprès d'eux que notre action pouvait être le plus efficace. D'autre part, ce sont leurs parents qui sont les plus susceptibles de changer.

Pour organiser ces activités, nous avons commencé par prendre connaissance des études qui ont été faites au cours des actions de « Soutien à la scolarisation des enfants gitans » menées par le ministère de l'Éducation nationale en divers endroits du pays.

Outre les difficultés pédagogiques, les plus grands problèmes étaient l'inadaptation de l'enfant gitan à l'école et l'incompréhension des enseignants à l'égard de ses différences culturelles, de ses habitudes et de sa psychologie.

Nous avons pensé à préparer les enfants pour leur entrée à l'école et à investir dans la responsabilisation des parents et la sensibilisation des instituteurs.

Le premier pas dans ce sens serait de définir les domaines où les activités devraient être mises sur pied. Pour ce faire, nous avons voulu comprendre les motivations des enfants gitans et déterminer lesquelles de leurs capacités devraient être développées pour stimuler leur intérêt pour l'école.

Les instituteurs qui avaient mené les études mentionnées plus haut ont formulé quelques réflexions et recommandations pour faciliter l'intégration de l'enfant gitan à l'école:

— Sensibiliser les parents pour qu'ils collaborent avec l'école;

— Créer des groupes préscolaires ou des classes de maternelle;

— Organiser des actions d'appui et de récupération scolaire, surtout au début de l'apprentissage;

— Développer la langue et l'expression orale en enrichissant le vocabulaire;

— Créer et appuyer des activités sportives;

— Organiser des cours ou des séminaires pour les enseignants sur la culture et les mœurs gitanes;

— Encourager l'alphabétisation des parents;

— Développer l'autosuffisance de l'enfant, surprotégé par la famille.

Nous avons organisé des activités qui pouvaient aider à résoudre les problèmes que connaissent les enfants dans leur apprentissage et dans leur intégration à la vie scolaire et qui étaient adaptées à leurs champs d'intérêt, c'est-à-dire à leur goût particulier pour la musique, la danse et le théâtre, pour les arts d'expression, où ils font preuve d'agilité et d'adresse, et à leur goût pour les jeux.

Les activités que nous avons mises en place ont été organisées pour créer, chez les enfants gitans, des conditions favorables à l'adaptation à l'école, pour faire participer les parents et les rendre responsables en ce qui concerne l'éducation de leurs enfants (et leur permettre aussi de tirer des avantages pour leur propre formation), et pour aider les instituteurs à comprendre et à accepter ces enfants dans leurs écoles.

Nous avons organisé des activités d'appui à l'école. Dans ce cadre, on aide les enfants à faire leurs devoirs ou on leur fait travailler le bois, l'argile et la paille. Ces activités, auxquelles ils prennent plaisir, développent la motricité et la capacité créative, ce qui favorise leur motivation et leur participation aux activités scolaires.

On développe également la langue parlée en traitant divers sujets (correspondant autant que possible aux sujets traités à l'école) au moyen de films, de diapositives et d'autres outils pédagogiques, notamment les jeux didactiques, les chansons et l'expression dramatique.

On voit aussi à l'hygiène corporelle, en apprenant aux enfants comment prendre un bain et en leur montrant les divers soins d'hygiène personnelle. On aide ainsi créer des habitudes et on éveille chez les enfants le désir d'être propre, surtout à l'école, ce qui facilite leur acceptation par les institutrices et les enfants non gitans.

Des activités sportives ont lieu toutes les semaines avec l'appui de la Direction générale des sports: athlétisme, hand-ball et football. En ce

moment, les enfants font des exercices de cross pour mieux connaître la commune. La plupart des activités se déroulent dans un camp sportif qui nous a été cédé. Elles sont dirigées par un animateur culturel qui fait partie du projet. Les enfants vont commencer à participer, déjà cet été, à de petits championnats et à des tournois.

Nous avons organisé des promenades, des visites dans les musées et les expositions, des sorties aux spectacles, au cirque, etc., dans des buts éducatifs et récréatifs. Les enfants sont allés à Lisbonne, la capitale, où ils sont restés cinq jours, pendant lesquels ils ont visité le zoo, des monuments, des musées; à Coimbra, ils sont allés au parc «Portugal dos Pequeninos»; ils ont vu le «Parque nacional do Gerês»; ils ont encore visité une usine d'objets en terre cuite, à Barcelos, une imprimerie et un journal en vue de créer plus tard un journal communautaire.

On leur a fait visiter une école professionnelle afin de les sensibiliser à leur avenir professionnel. Grâce à ces activités, dont on n'a mentionné ici que quelques exemples, nous souhaitions ouvrir des horizons aux enfants gitans, leur faire connaître le pays et son patrimoine naturel et culturel, tout en les divertissant.

Nous avons organisé des colonies de vacances au bord de la mer pour ces enfants, qui pour la première fois se sont séparés de leurs parents. Les premiers jours, les enfants étaient un peu désorientés devant la routine quotidienne, dont ils n'avaient pas l'habitude: les horaires fermes, l'hygiène, les repas réguliers et le fait de changer de vêtements pour dormir. Après deux ou trois jours, ils s'étaient adaptés aux nouvelles habitudes et tout allait bien. Cela a été le premier pas vers une plus grande indépendance des enfants à l'égard de leurs parents et aussi la première grande preuve de confiance totale de la communauté envers l'équipe du projet qui a accompagné les enfants.

Des semaines culturelles ont été organisées pour souligner les journées mondiales de l'enfant, de l'environnement, du consommateur, la journée internationale de l'alphabétisation, etc. Pendant ces semaines, les sujets étaient traités avec les enfants dans les «Activités de loisir» et avec les adultes pendant les cours d'alphabétisation. On faisait des travaux qui à la fin de la semaine étaient exposés avec les divers renseignements sur le sujet que l'on voulait diffuser à travers des affiches, des photographies, etc.

Nous avons organisé les fêtes de Noël, du carnaval, de la Saint-Jean, auxquelles la population gitane a participé activement, en accomplissant certaines tâches, en faisant des danses, des chansons et même de petits sketches. Bien que les fêtes ne fassent pas partie de leur culture, les gitans les célèbrent avec enthousiasme et joie. Ils assimilent des aspects des cultures espagnole et portugaise et les intègrent à leurs mœurs et leurs rites traditionnels. Notre participation à leurs fêtes s'est avérée très stimulante

pour eux. On a fait ensemble les plans de la fête, ils se sont organisés pour aménager les espaces à leur goût et selon leurs habitudes, ils ont préparé le goûter, avec l'équipe, ils ont mis en scène de petites pièces ou ont joué simplement des personnages, racontant un fait amusant de leur vie où ils ironisaient avec des blagues sur le «gadjé».

Nous avons organisé des échanges avec des groupes non gitans qui participaient aux «Activités de loisir» et nous avons encouragé les adultes à participer aux fêtes et aux activités organisées par d'autres cours d'alphabétisation, afin de favoriser les échanges interculturels dont devraient découler une vision plus juste du gitan et une acceptation réciproque. Ces rencontres, organisées dans une perspective d'animation culturelle, comportent des pièces de théâtre, de la musique populaire, des danses régionales, du folklore, etc. Les gitans, en général, ne se mêlent pas aux non-gitans. Pourtant, ils écoutent attentivement, s'amusent, rient. A la fin des rencontres, qui se terminent d'habitude par un goûter, ils sont plus détendus et ne peuvent résister à chanter et danser le flamenco.

Nous avons planifié, mais pas encore mis en œuvre, des activités de formation pratique en cuisine pour les femmes et en vannerie pour les hommes. Le cours de cuisine a pour but de montrer à préparer les repas au moindre coût. Le cours de vannerie a été conçu comme une formation professionnelle, dans la perspective de la création de son propre emploi comme solution de remplacement au commerce forain. Les possibilités de travail sont encore très réduites pour les gitans: sans scolarité, sans qualifications professionnelles, avec la mauvaise réputation qui marque leur race, ce n'est que très difficilement que les patrons acceptent de les embaucher. Jusqu'à ce que leur image s'améliore, l'«auto-emploi» est la meilleure solution pour eux.

Dans le but de renforcer leur identité historique et culturelle, nous essayons de créer avec enfants et parents un album de famille. Ces albums contiennent des photographies des ancêtres les plus reculés, des histoires, les récits instructifs qu'ils connaissent et qui font partie de leur patrimoine culturel et de leur tradition orale, que nous souhaitons valoriser et préserver. Parents et enfants s'y sont intéressés avec enthousiasme parce que cette activité est faite dans le respect pour leur héritage familial et culturel. Constatant l'effort qu'ils devaient faire, parfois sans succès, pour retrouver l'histoire de leur famille, ils ont compris l'importance d'enregistrer leur tradition pour pouvoir la transmettre aux générations futures. Faire ces albums est un travail très difficile, qui ne pourra probablement pas être terminé, puisque n'ayant pas de système d'écriture, les gitans ont perdu leur passé tout au long de leur errance.

Un séminaire sur la culture gitane a également été organisé à l'école primaire, pour toutes les institutrices qui ont dans leur école des enfants gitans. Nous avons constaté, une fois de plus, qu'il y a de l'intolérance

et de l'incompréhension à l'égard de la culture gitane, d'où découlent des comportements racistes et l'inadaptation des enfants à l'école.

Cette activité a constitué un effort de réflexion auprès des institutrices pour qu'elles comprennent l'univers gitan, en saisissent les clés et repensent leur comportement et leur discours pédagogique. Notre but était d'amener les institutrices à une pratique qui corresponde au milieu interculturel, en adaptant les programmes, en redéfinissant les contenus, en concevant du matériel pédagogique adéquat. On souhaite que l'école s'associe au projet de S. Gregório, tout en élaborant son propre projet scolaire, qu'elle organise des activités interculturelles auxquelles tous participent: instituteurs, élèves et parents, gitans et non-gitans.

Pour atteindre ces objectifs, on a fait appel à un couple de gitans qui ont témoigné de leur culture, de leur expérience concernant la scolarisation de leurs enfants et de ce qu'ils éprouvaient devant l'incompréhension de l'école à l'égard de leur situation socio-économique et culturelle.

Il faut mentionner la façon dont nous percevons les enfants dans le contact quotidien aux « Activités de loisir » et mettre en évidence le contraste entre nos impressions et celles de la plupart des institutrices. Les enfants sont très francs et, ne comprenant pas les hiérarchies, lorsqu'on les provoque, ils réagissent sous le coup de l'émotion (comportement en général interprété comme rebelle et effronté); ils font preuve d'une personnalité très forte, d'un caractère déterminé; ils sont intelligents, particulièrement perspicaces, mais leurs capacités sont peu développées; ils progressent normalement dans l'apprentissage dès que l'on emploie des méthodes adéquates; ils sont obéissants quand ils comprennent que les ordres sont justes; ils sont affectueux et manifestent des carences affectives (malgré leurs liens étroits avec leurs parents, qui n'ont pas de gestes de tendresse et d'affection à leur égard). Pour avoir leur confiance, on doit respecter ce qui a été établi au début.

Compléments méthodologiques

Il n'est pas facile de distinguer les actions qui s'adressent aux adultes de celles qui s'adressent aux enfants. Les deux étaient si liées que les adultes ont suivi les activités pour enfants et que les enfants ont suivi les cours d'alphabétisation pour adultes, en demandant de l'aide pour leurs devoirs.

Ce n'était pas la méthode que nous avions choisie, mais c'est celle à laquelle la dynamique de la communauté nous a amenés.

L'attachement à leurs enfants et le désir de les protéger amènent les parents à ne jamais les abandonner. Ainsi, d'une part, ils veulent

toujours savoir ce que l'on fait avec les enfants, et, d'autre part, les mères amènent leurs enfants aux cours et aux séances auxquelles elles participent.

Pourtant, nous pouvons constater que la méthode suivie s'est révélée positive, puisque le plus souvent c'était par l'entremise des enfants que nous pouvions contacter les parents.

Au début, nous abordions les questions timidement, craignant froisser les susceptibilités ou ne pas gagner la confiance des gitans. Ensuite, grâce au climat de confiance qui s'établissait, nous avons commencé à changer nos façons de faire et nos comportements. Nous avons compris que, souvent, il fallait être sévère, user de franchise, leur tenir tête, voire les « gronder ».

Une conclusion s'est imposée: avec les gitans il faut, dès le début, définir les règles, s'y tenir et exiger d'eux qu'ils les observent. Nous avons également constaté qu'aux premières rencontres, le gitan, dans une attitude défensive, essaie de déjouer l'« intrus », en se montrant réservé et méfiant, et parfois même hostile. Cependant, lorsqu'il se sent en sûreté et en confiance, il offre son hospitalité de façon amicale et spontanée et, quand il s'est fait des amis, il leur reste profondément fidèle et loyal.

La méthode que nous avions définie au début n'a jamais été mise de côté. La nature et les conditions réelles du milieu où l'on allait travailler nous étaient à ce moment-là pratiquement inconnues. Nous étions conscients du fait que, au fur et à mesure que nous apprendrions à mieux connaître la communauté, ses problèmes et sa façon de réagir, nous devrions adapter ou changer les stratégies. Il était difficile de prévoir l'engagement, voire la participation des gens.

Aussi était-il évident, dès le début, que la flexibilité et la souplesse devraient être constantes et que nous devrions adapter notre action aux circonstances et aux réactions de la population gitane.

Diverses stratégies ont été utilisées, dont quelques-unes ont déjà été mentionnées. Nous avons utilisé des moyens audiovisuels, en choisissant soigneusement le type de messages et d'approche et des images qui pouvaient être facilement comprises et décodées. Nous avons conçu des affiches pour sensibiliser et informer. Nous avons mené des entretiens et des débats sous la forme de causeries avec des spécialistes des différentes questions à traiter. Actuellement, nous sommes en train de préparer un journal communautaire, trimestriel, qui sera un moyen de faire connaître la culture gitane ainsi que le projet et qui portera aussi sur des échanges avec d'autres communautés, gitanes et non gitanes, et sur d'autres projets.

Tel qu'il est conçu, le journal sera divisé en trois parties: une partie consacrée aux témoignages et récits de l'équipe, aux témoignages des gitans, à leurs expériences, à l'expression de leurs besoins et de leurs

ispirations, à des histoires, des légendes, des événements; une autre sera :onsacrée aux nouvelles qui intéressent la communauté et une troisième sera réservée aux activités des enfants.

Nous comptons sur la participation de toute la communauté, surout celle de quelques jeunes gitans qui auront comme principale responsabilité le montage du journal.

Dans la mesure du possible, nous avons fait participer la population aux activités, soit par l'intermédiaire de ses représentants, soit par le :ontact direct avec ceux à qui ces activités s'adressaient. Nous avons défini es programmes avec les intéressés. En ce qui concerne les cours d'alphabétisation, l'organisation, les programmes et les méthodes utilisées, tout était décidé en accord avec eux. On tenait compte de leur avis pour le choix des horaires. Les femmes se faisaient accompagner de leur mari aux séances de planification familiale, les parents restaient avec l'enfant pendant les examens médicaux et les vaccinations et les femmes participaient aux actions sur le tabagisme et l'alcoolisme.

DES DIFFICULTÉS, DES RÉSULTATS

Quand nous avons commencé le travail nous nous attendions à avoir des difficultés à cause de la méconnaissance de la population gitane et de ses conditions de vie, de sa dynamique sociale, de ses traditions profondes. Nous ne pouvions non plus prévoir ses réactions à l'égard du projet. Nous avons donc démarré avec des préjugés, en nous appuyant sur une connaissance théorique et sur l'image que les gitans donnent d'eux-mêmes.

Des difficultés multiples

Tout au début et avant qu'ils comprennent la nature de notre action, leur premier comportement a été de demander, voire d'exiger ce dont ils avaient besoin; ils revendiquaient tout ce à quoi ils croyaient avoir droit et n'accordaient aucun intérêt au projet qu'on leur proposait. Il a été très difficile de leur faire comprendre que c'est sur eux-mêmes uniquement, sur leurs propres forces, qu'ils devraient compter pour assurer leurs besoins essentiels et améliorer leurs conditions de vie.

Cette tendance à demander s'est affirmée très clairement au moment de la visite du ministre de l'Éducation au cours d'alphabétisation. Lorsqu'il est arrivé, tous les gitans du quartier se sont précipités dans la baraque où le cours avait lieu et, dans une longue lamentation, ils se sont plaints de leur façon de vivre, de tout ce qui leur manquait, et ils ont dressé une liste interminable de demandes qui dépassaient nettement les compétences du ministre. Ils ont obtenu néanmoins la promesse qu'on leur donnerait un pavillon préfabriqué pour le cours d'alphabétisation et les autres activités communautaires.

De nombreux autres obstacles s'opposent au changement. Voici quelques-uns des facteurs d'ordre culturel qui nous semblent les plus importants :

— La tradition, dont l'influence est très forte, ne permet qu'une adaptation « utilitaire ». Le contact avec d'autres cultures donne lieu à quelques changements extérieurs (vêtements, logement, nourriture) que les gitans considèrent comme étant d'utilité immédiate ;

— Le bas niveau d'instruction et l'analphabétisme pèsent lourdement ; on notera que ce sont les jeunes générations, qui sont un peu plus scolarisées, qui essaient de surmonter l'obstacle de la tradition ;

— L'ethnocentrisme culturel : la croyance à la supériorité de leur culture. Par-delà la fierté de leur race, les gitans craignent que le remplacement des comportements traditionnels par des comportements étrangers entraîne une perte de la dignité et du prestige associé au groupe ;

— La solidarité de clan fait qu'on se sent partie intégrante du groupe gitan et qu'on n'a pas le courage d'adopter des comportements individuels et de rompre avec la tradition, ce qui est considéré comme une trahison à l'égard de la communauté ;

— La structure familiale est chargée de la transmission des valeurs culturelles, à l'égard desquelles toute tentative de rupture est perçue de façon négative et est presque toujours rejetée ;

— Leur croyance dans la providence et leur manque d'initiative ne contribuent pas à améliorer les conditions de vie des gitans et leur situation socio-économique ;

— La communication a été, au début, une difficulté dans nos rapports avec les gitans en tant que récepteurs ou émetteurs. Comme ils ne parlent pas bien la langue portugaise, ils ont du mal à comprendre les messages et à construire des phrases claires. Souvent, aussi, ils parlaient le « calo » pour nous critiquer, échanger leurs points de vue et même pour nous tromper.

A l'heure actuelle, ce problème est en partie résolu, puisque les gens qui travaillent au projet, bien qu'ils ne parlent pas le « calo », en comprennent déjà beaucoup de mots.

Cependant, d'autres difficultés extérieures aux gitans eux-mêmes se sont présentées : l'absence de procédure entre les services ne permettait pas de les rendre entièrement responsables. Au Portugal, les services

publics ont la plupart du temps un rapport vertical avec les usagers. En général, ils ne sont pas préparés pour donner des réponses adaptées aux minorités. Ils ont défini de grandes lignes d'orientation dont, étant donné la rigidité de leur organisation, ils ne peuvent s'écarter.

À cause de la diversité de ses domaines d'action et de l'importance de son rôle, la Sécurité sociale aura peut-être été la première à rompre avec cette tradition et à apporter sa contribution à la formation et à l'amélioration de la situation socio-économique de certaines populations. Elle met en œuvre des projets particuliers, trouvant des mesures pour débureaucratiser, rendre plus souples les règlements, créer des équipes de travail, réunir des partenaires sociaux. Voilà pourquoi elle travaille très bien avec l'Éducation permanente, dont les positions ont toujours constitué une exception dans l'ensemble des services publics. La diversité de son public, dont les problèmes et les besoins sont très différents, l'oblige à trouver des solutions et des réponses adaptées, que son organisation sait prévoir. Elle manque toutefois de ressources matérielles, humaines et financières pour répondre à toutes les demandes et à tous les défis qui lui sont posés.

La position de certains organismes à l'égard de la Sécurité sociale, de son fonctionnement et de ses normes, a été à l'origine de quelques affrontements idéologiques avec les équipes du projet. Ces organismes n'étant pas préparés pour intervenir sur le terrain, surtout auprès des communautés de minorités, leur manque d'expérience dans le domaine de la formation les amenait à adopter des stratégies qui parfois ne correspondaient pas aux objectifs des actions. Il y a eu encore le problème du manque de continuité des actions, qui se traduisait souvent par des réponses ponctuelles. Ces insuffisances ont pourtant été surmontées en faisant appel à certaines stratégies que nous avons déjà mentionnées.

Nous avons constaté aussi des divergences quant aux principes en matière d'éducation entre les formatrices des cours d'alphabétisation et les spécialistes du service social. Malgré la formation spéciale qu'elles reçoivent pour enseigner aux adultes et pour s'ouvrir aux réalités sociales, les formatrices ont tendance à reproduire le modèle élève / instituteur / classe, tandis que les assistantes sociales ont une vision plus large du contexte social et axent leur travail sur un rapport interpersonnel qui tient compte de tous les aspects de la vie de l'individu. Ces mésententes ont été facilement surmontées et l'équipe a réussi à fonctionner, en planifiant et en organisant en commun des activités.

Les règlements des organismes publics et la bureaucratie ont aussi été des obstacles au développement du projet, de même que le manque de ressources humaines et la diminution des appuis financiers.

Le fait de ne pas disposer d'un local acceptable, où l'on puisse travailler dans des conditions décentes, a été une de nos plus grandes difficultés.

Le cours d'alphabétisation avait lieu dans une baraque délabrée, mal éclairée, humide. On ne pouvait même pas exposer sur les murs les travaux ou le matériel didactique. Par manque d'espace, les gens s'entassaient autour de deux petites tables. Les enfants étaient assis plusieurs sur le même banc, et d'autres rentraient et sortaient, toujours accompagnés de leur mère. L'accès à la baraque était difficile, le chemin étant tortueux et plein de boue.

Les formatrices se plaignaient des mauvaises conditions de travail, qui se répercutaient sur le déroulement du cours. De fait, seuls une très grande volonté, un énorme esprit de sacrifice et beaucoup de courage ont permis la réalisation des activités dans ces conditions adverses.

Les premiers résultats

Il faut d'abord mentionner la construction d'un bloc sanitaire comprenant quatre toilettes et quatre douches, qui est maintenant terminé et prêt à utiliser. Le pavillon pour les activités est presque fini.

Nous pouvons observer des résultats dans les domaines suivants:

La santé

Les enfants sont vaccinés. A présent, les mères amènent d'elles-mêmes leurs enfants au poste, pour les rappels, et elles-mêmes prennent les rendez-vous.

Tous les gitans sont inscrits chez le médecin de famille et nous pouvons constater une plus grande demande d'examens médicaux, de consultations en ophtalmologie, stomatologie, neuropédiatrie et en psychologie. Des équipes médicales de pédiatrie viennent périodiquement à l'école pour y faire de la médecine scolaire.

Le changement d'habitudes alimentaires commence lentement à se faire: les enfants boivent plus de lait, essaient d'apporter un goûter à l'école et de prendre des repas plus équilibrés.

En ce qui concerne le tabagisme, rien n'est changé. Derrière cette habitude, il y a des valeurs culturelles très fortes. C'est en fumant que l'homme s'affirme, d'où le fait que les enfants commencent à fumer dès l'âge scolaire. Nous pouvons cependant affirmer que les gitans sont actuellement conscients des dangers du tabac et de l'alcool.

La plupart des femmes font déjà une certaine planification des naissances avec l'assentiment du mari et seulement après la naissance de leur premier enfant. Elles mettent de côté les préjugés et montrent une certaine ouverture à l'égard des méthodes contraceptives, même les plus radicales. En conséquence, on commence à constater une légère baisse de la natalité.

Le logement

Peu de choses ont changé. On a revêtu de ciment le sol de quelques baraques. On en a renforcé le toit avec du plastique.

Les gitans aménagent leur logement avec un plus grand soin, se servant de tissu ou de bois pour créer une certaine intimité.

Le travail

Là aussi, les résultats sont peu importants. On attend toujours la réponse aux demandes pour un premier emploi.

À une demande adressée à l'Institut de l'emploi et de la formation professionnelle en vue de la création d'un cours de mécanique automobile, la réponse a été négative. Les règlements de l'organisme ne permettaient pas de donner cette formation à des gens ayant un aussi bas niveau de scolarité.

L'hygiène personnelle et collective

L'apparence et la tenue vestimentaire sont plus soignées et plus propres. L'espace commun du quartier est plus propre: les ordures ne sont plus jetées n'importe où, mais mises dans des sacs déposés à l'endroit prévu.

L'entretien du bloc sanitaire est de la responsabilité de la communauté. C'est au chef qu'il incombe de percevoir les cotisations pour l'eau, l'électricité et le gaz. Une telle chose était impensable auparavant; on aurait obligé l'organisme qui a fait construire l'installation à en payer l'entretien, puisque non seulement on ne s'en sentait pas responsable, mais on considérait que c'était l'organisme qui l'était.

L'éducation des enfants

On remarque chez les gitans un souci croissant en ce qui concerne l'instruction de leurs enfants. Cela explique le fait qu'il y a, en ce moment, de meilleures relations entre l'école et la communauté gitane. Les parents se soucient des résultats scolaires de leurs enfants et vont à l'école se renseigner sur leur assiduité, leur apprentissage et leurs problèmes. Cette pratique, que l'équipe avait amorcée, est maintenant assumée par les gitans eux-mêmes. Les parents, les mères surtout, font leur possible pour participer aux activités de l'école.

On remarque un changement dans la façon dont les gitans envisagent l'éducation de leurs enfants. Actuellement, ils cherchent à les détourner de la marginalité, notamment de l'habitude de voler le «gadjé».

La situation scolaire

Pendant l'année scolaire 1989-1990, le taux d'échecs scolaires a baissé à environ 25 p. 100. Au début du projet, ce taux était de 80 p. 100.

Pendant cette année scolaire, une jeune institutrice a obtenu un poste à l'école. Parce qu'elle comprenait le problème gitan, elle a essayé une nouvelle pratique pédagogique orientée vers une école interculturelle. Elle a établi un lien entre l'école et les familles gitanes et, en ouvrant le dialogue, elle a cherché à comprendre leurs habitudes, leurs conceptions de l'apprentissage et même leur façon d'envisager l'avenir de leurs enfants. Elle a réussi à créer à l'école une atmosphère accueillante, en rendant l'enseignement-apprentissage plus intéressant et attrayant. Elle a rendu l'école plus dynamique, a sensibilisé ses collègues, tout en créant un esprit d'ouverture et d'acceptation.

Pourtant, pour des raisons d'ordre administratif, elle a été remplacée à la fin de l'année scolaire et son absence a eu des répercussions sur le comportement et le rendement scolaire des élèves gitans. Cette année (1990-1991) on prévoit une hausse des échecs scolaires, qui devraient se situer à 50 p. 100 environ. Les nouvelles institutrices n'ont pas su poursuivre auprès de la communauté la dynamique amorcée à l'école. Elles sont mal acceptées, et par les enfants et par la communauté.

La sensibilisation qui a été faite auprès des institutrices, les activités en cours à l'école, le suivi des élèves gitans, un changement dans le comportement des enfants, une plus grande responsabilisation des parents peuvent renverser, d'ici à la fin de l'année scolaire, les résultats prévus.

L'alphabétisation

En ce qui concerne les adultes, la question se pose autrement, et une analyse aussi linéaire n'est pas possible.

Il est probable qu'étant donné l'attention qu'ils commencent à accorder à l'éducation de leurs enfants, les gitans se soient interrogés sur leur propre niveau d'instruction et sur l'influence qu'il avait sur la formation scolaire de leurs enfants. Il est aussi possible que cette réflexion ait aidé à éveiller chez eux de l'intérêt pour leur propre alphabétisation dans la langue du pays où ils vivent et les ait amenés à se rendre compte qu'elle leur est utile. Par ailleurs, les enfants commencent à maîtriser, mieux que leurs parents, la langue portugaise.

D'autres facteurs sont certainement intervenus dans leur décision : la sensibilisation dont ils ont été l'objet, leur situation professionnelle, le besoin d'obtenir le permis de conduire, leurs rapports avec les divers organismes publics.

Un fait est certain. Il y a une volonté d'apprendre qui se traduit dans la participation aux cours d'alphabétisation, chaque année plus importante.

En 1988-1989, 16 personnes ont participé aux cours et en 1989-1990, 23. En 1990-1991, il y a 8 gitans, bien que 18 se soient inscrits. La formatrice a choisi de travailler avec des groupes plus petits pour assurer un enseignement individualisé. Les gitans exigent beaucoup d'attention, ont besoin d'être suivis et sont presque toujours à des niveaux d'apprentissage très bas. Des groupes très nombreux ne permettraient ni de leur accorder le soutien dont ils ont besoin ni d'utiliser une pratique pédagogique adéquate à ce type de population et à l'obtention de bons résultats.

A cause de leur activité professionnelle, les gitans sont souvent absents (quand ils vont à des foires éloignées) et leur présence aux cours est irrégulière. Ils abandonnent, pendant un certain temps ne viennent pas aux cours, et ensuite reviennent. Ils disent qu'ils «se fatiguent»!

Tout cela se reflète dans leurs résultats. L'apprentissage est lent, ce qui, parfois, entraîne quelque découragement.

Il est difficile de faire une évaluation quantitative qui traduise exactement les progrès et les réussites que, petit à petit, on constate. Néanmoins, on peut mentionner que jusqu'à présent 12 gitans ont obtenu le certificat du premier cycle de scolarité (correspondant aux quatre premières années de scolarité). En même temps quelques gitans ont appris à lire facilement et quelques-uns ne sont maintenant plus analphabètes dans la langue portugaise.

L'évaluation de l'alphabétisation doit être faite dans un contexte plus global où les résultats dépassent les aspects mesurables de l'apprentissage scolaire.

POUR LA POURSUITE DES ACTIONS

Trois ans après le début du projet, les deux premières phases sont terminées. La première, l'étude et la recherche sur la communauté, est un travail qui doit rester ouvert pour être réaju- é ou amélioré. La deuxième phase, la planification et la mise en œuvre, est marquée par un certain désordre qui découle de deux phénomènes: d'une part, le conflit issu du rapport entre les caractéristiques ethniques gitanes et les défis et stimuli auxquels les gitans sont soumis et, d'autre part, les changements qui les ont obligés à une nouvelle structuration de leurs habitudes, traditions et comportements.

La troisième phase du projet, celle des transitions, sera marquée par un souci d'assimilation et d'intériorisation des savoirs, compétences et attitudes acquis pendant les phases antérieures. Nous voulons que les gitans évoluent et réorganisent en partie leur expérience en puisant dans notre culture les éléments qui peuvent leur être immédiatement utiles et qui favorisent leur adaptation aux exigences du milieu socio-économique dans lequel ils sont insérés.

Comme ils ne souhaitent pas remplacer leur culture par la nôtre, nous suggérons une amélioration progressive de leurs conditions de vie, qui préserve leurs traits culturels et leur originalité.

L'observation participante et le contact direct et étroit, pendant trois ans environ, permettent d'arriver à quelques conclusions. L'intégration du gitan dans notre société sera d'autant plus efficace qu'elle ne sera pas forcée. Cette intégration lente, qui ne se fera qu'à long terme, ne surviendra que par la prise de conscience des avantages et des exigences de la société dominante, que le gitan sera contraint d'accepter pour survivre dans des conditions convenables. Des expériences antérieures ont montré que les tentatives d'intégration des minorités de façon plus ou moins directement imposée ont provoqué la formation de véritables « kystes » culturels : des cultures statiques, résistant à tout processus de changement.

La motivation par rapport au changement sera d'autant plus forte que l'innovation s'adaptera aux valeurs culturelles et aux aspirations traditionnelles. Pour les gitans les motivations au changement sont, entre autres, le désir de prestige, la satisfaction par rapport aux conditions de vie matérielles, la possibilité d'améliorer leur situation économique, la possibilité de rendre plus heureux et plus sûr l'avenir de leurs enfants, une valeur sacrée chez eux.

L'alphabétisation et la scolarisation, surtout chez les plus jeunes, l'acceptation progressive du travail et le contact avec le monde professionnel seront des facteurs fondamentaux de leur développement et, par conséquent, de l'amélioration de leurs conditions de vie.

Par des chemins culturels à eux, en refusant l'acculturation mais en encourageant les échanges socioculturels, ils devront décider eux-mêmes de leur destin et prendre en main leur avenir. Pour leur permettre cela, il faut mettre à leur disposition tous les moyens nécessaires, conçus de façon réaliste : les savoirs, les compétences et les capacités.

Les changements sociaux et culturels devront être désirés, acceptés et structurés par les gitans eux-mêmes. Vaincre l'immobilisme devra donc être un acte désiré et volontaire.

Une évaluation d'ensemble permet de dire que les gitans, une fois qu'ils ont pris conscience de leurs problèmes et du fait que certaines de leurs habitudes nuisent à leur bien-être et à leur participation à la société qui les entoure, manifestent un désir de changement dans les domaines qu'ils considèrent comme utiles pour améliorer leurs conditions de vie. Ils refusent, toutefois, l'acculturation; ils s'opposent à tout changement radical et défendent avec acharnement leurs traditions, leurs idéaux de liberté et, comme toute minorité marginalisée, ils craignent d'être anéantis par une société qu'ils rejettent.

Nous n'avons jamais eu l'idée de faire des Portugais de race gitane, mais plutôt des gitans qui continuent d'être gitans mais savent mieux «se débrouiller» dans la société portugaise. C'est pourquoi nous avons toujours cherché à mettre en valeur leur expérience et leurs traditions, à respecter les valeurs essentielles de leur culture, notamment leur langue maternelle. Nous avons encouragé les manifestations de la culture gitane, en y participant chaque fois que l'on nous le demandait. Nous n'avons pas su, peut-être, abolir l'énorme résistance que les gitans opposaient au changement. Nous désirions un changement dans le sens d'un développement culturel qui rapprocherait les deux cultures sans accentuer leurs différences. Nous envisagions une intégration des gitans dans une société élargie qui se produirait tout naturellement, selon une évolution progressive de leur culture, mais nous n'avons peut-être pas toujours réussi à organiser l'action en leur rendant évidente notre préoccupation.

Tout changement représente une menace pour les gitans et ils se réfugient donc à l'intérieur du groupe, où leur ego social n'est pas en conflit et où ils trouvent un réseau social et affectif qui les protège des dangers extérieurs qui menacent leur solidarité, leur tradition et leur identité culturelle.

Dans ce contexte, les changements sont lents et parfois marqués par des régressions. Si, lorsqu'ils sont encouragés, ils ont le désir de changer, il existe une force culturelle qui les pousse à résister et à s'isoler dans leur univers traditionnel.

Ainsi, à cause de leur instinct de conservation, les gitans se trouvent en plein conflit: progresser et cesser d'être gitan ou ne pas progresser pour continuer d'être gitan.

C'est ici le moment de faire une critique concernant le manque d'équilibre qu'on a constaté entre l'importance accordée à la culture et celle accordée à l'intégration de la communauté gitane. Nous avons insisté d'avantage sur l'intégration, en oubliant, parfois, les valeurs culturelles. Certaines actions n'ont pu être situées que par rapport à la culture non gitane, ce qui mettait en cause un principe fondamental: progresser tout en continuant d'être gitan. Si tous ceux qui travaillent auprès des gitans

réussissent à leur transmettre ce message de façon claire et si les gitans le comprennent, ils se libéreront de leurs peurs et accepteront sans restriction les changements que l'on propose.

Malgré tout, il y a des signes évidents de changement, mentionnés plus haut, qui se traduisent dans des comportements encore hybrides, changeants, indécis.

Pour leur rendre plus facile ces changements, une aide doit être accordée aux gitans dès maintenant : il faut corriger l'image négative que nous avons d'eux dans notre inconscient collectif et les réhabiliter dans la société et surtout auprès des groupes avec lesquels ils ont des rapports. Faire en sorte qu'ils soient compris ou, du moins, mieux connus. Cette aide ne doit pas prendre la forme de gestes de charité ou d'assistance, posés dans un esprit de paternalisme et de bienfaisance. Elle doit plutôt être envisagée dans une perspective de promotion socioculturelle et de reconnaissance de la dignité humaine.

Un cadre de références théoriques et idéologiques systématise toute cette réflexion :

— La crise sociale en tant que désordre et défi d'où émergent des signes de changement progressif ;

— La culture en tant que facteur essentiel de changement ;

— Le principe selon lequel c'est chez l'individu que se trouve l'énergie essentielle au développement, dans son désir de satisfaire ses besoins de subsistance (l'amélioration de son niveau de vie) et ses besoins d'expression et de participation (l'amélioration de l'« art de vivre ») ;

— Les valeurs individuelles, le sentiment de la différence, la réussite personnelle, la liberté, la créativité, la justice et l'égalité, qui permettent des choix pour le développement personnel et collectif ;

— Le droit à la « liberté d'action » pour adapter la pratique sociale à des modèles communautaires en vue du développement socio-économique de la population.

Compte tenu de l'évaluation qui a été faite et bien que nous maintenions les grands objectifs du projet ainsi que ses lignes directrices, nous avons réajusté quelques principes et quelques stratégies :

— Renforcer la relation interculturelle pour permettre de comprendre et de surmonter les contradictions, les conflits et les

désordres croissants qui sont inhérents à une minorité complexe et divisée, insérée dans une société en mutation rapide;

— Donner un sens constructif au tempérament revendicateur des gitans;

— Poursuivre l'action avec l'objectif de résoudre des problèmes ou de satisfaire des besoins pour favoriser l'amélioration des conditions de vie;

— Créer des conditions favorisant le développement des capacités de savoir / conscience, de relations / comportements et d'organisation / changement, et les considérer comme des objectifs et des résultats de l'action (le développement de ces capacités minimiserait le sentiment d'impuissance que les gitans éprouvent lorsqu'ils veulent réaliser leurs désirs et satisfaire leurs besoins);

— Développer la capacité d'apprendre, surtout chez les jeunes, en fournissant aux gens des instruments qui leur permettent de progresser dans leur autoformation et de s'acheminer vers l'autonomie;

— Faire appliquer les droits de l'homme dans les deux sociétés;

— Réduire l'importance accordée à l'intégration des gitans, en valorisant davantage les divers aspects de leur culture;

— Avoir comme objectif le développement régional et local à partir de la base, en ajustant, en démocratisant et en décentralisant de plus en plus.

CONCLUSION

Il suivi que j'ai fait de ce projet à travers les cours d'alphabétisation a donné lieu à une réflexion et une théorisation fondées sur le savoir mis en pratique et sur l'échange d'idées. Ce projet a donc été pour moi l'occasion d'un apprentissage très enrichissant sur les plans personnel et professionnel. Je mettrai ici l'accent sur quelques aspects de cet apprentissage. Nous avons acquis quelques certitudes. Ainsi, on ne doit pas commencer un travail de ce type avec des principes rigides, des idées préconçues, des certitudes, des plans et des objectifs qui ne peuvent être adaptés. La méthode de recherche-action s'est avérée la meilleure, la mieux adaptée aux particularités d'un projet de ce type, qui s'adresse à un public très complexe dont les caractéristiques, bien définies, sont très différentes des nôtres.

On doit investir dans la scolarisation et l'alphabétisation, en accordant la priorité aux enfants et aux jeunes, grâce à qui on peut se rapprocher des parents et de la communauté et qui sont ceux qui peuvent changer le futur. L'alphabétisation / scolarisation est fondamentale pour l'évolution des gitans, pour leur intégration socioculturelle et la capacité de comprendre la société où ils vivent. Elle constitue pour eux des moyens privilégiés d'adaptation aux défis et de réponse aux stimulations de la société moderne, qui connaît une évolution accélérée.

On assiste à une dilution, lente cependant, de la tradition gitane, due aux pressions auxquelles elle a été soumise. Si certains aspects des rapports entre les deux cultures ne sont pas modifiés, ces pressions peuvent mener à un génocide culturel. Malgré cela, tous les gitans vivent, au plus profond d'eux-mêmes, leur particularisme culturel.

Pour approcher les gitans il faut un minimum de connaissances de leur culture de façon à établir, à travers le dialogue, une interrelation dialectique. Le gitan a une vision du monde différente de la nôtre; il faut donc définir une stratégie d'action visant à mettre en contact les deux cultures, qui peuvent s'enrichir mutuellement comme notre expérience nous l'a montré. Dans l'élaboration du discours social, il faut tenir compte de l'information bilatérale comme facteur important pour éviter les conflits inutiles.

Tant que notre ethnocentrisme, si fort, ne disparaîtra pas ou tout au moins ne s'estompera pas, et avec lui le racisme, le rejet et les préjugés à l'égard des gitans, leur intégration sociale dans la dignité ne se fera pas pleinement. Il en faut finir avec leur marginalisation, favorisée par la résistance issue de la force et du dynamisme de leur culture. Face à cette attitude des gitans, il est souhaitable de promouvoir des mécanismes de changement qui répondent aux exigences et aux attentes de ce groupe qui fait partie de la pluralité socioculturelle de notre pays.

Nous considérons que les problèmes primordiaux se posent sur le plan des relations entre les ethnies. C'est pourquoi on doit poser les questions de développement dans les communautés gitanes dans la perspective de la culture gitane. Cette façon de faire pourrait peut-être permettre de résoudre certains conflits interethniques et favoriser le développement de la personnalité individuelle tout en respectant les différences et en en tenant compte.

Dans le cas des minorités, les projets de développement doivent jouer un rôle médiateur entre les communautés et les cultures, en favorisant l'acceptation de toutes.

La rencontre de deux cultures si différentes, la gitane et la nôtre, suppose un processus de recherche et d'action pour définir et concevoir

de façon nouvelle à la fois l'action et les stratégies. Dans cette perspective, il n'est pas possible d'élaborer des plans ou de prévoir des actions à long terme. Il faut plutôt avancer en planifiant par de petits projets qui seront évalués au fur et à mesure qu'ils seront mis en œuvre.

Enfin, et pour terminer, nous aimerions transmettre la leçon que les gitans nous ont enseignée: une culture n'est valable que lorsqu'elle réussit à unifier chez l'homme les différentes composantes de son existence, et lorsque ses valeurs et ses croyances y jouent, dans la vie de l'individu, un rôle particulier et primordial.

L'ANALPHABÉTISME: UNIQUEMENT UN PROBLÈME D'ÉDUCATION?*

Ute Jaehn
AOB, Berlin
Allemagne

* Traduit de l'allemand

INTRODUCTION

L'analphabétisme fonctionnel n'est pas seulement un problème de langage écrit : il comporte aussi toujours un problème relationnel. L'alphabétisation, c'est donc plus que l'apprentissage du langage écrit : c'est également la suppression des problèmes fonctionnels dans les relations.

Toute définition de l'alphabétisation, que ce soit celle de l'Unesco ou celle qui précède, a une portée restreinte, car elle n'englobe toujours que certains aspects du problème.

Dans notre société de consommation, dans laquelle on consomme aussi le savoir et l'éducation, le fait pour un individu de ne pas savoir suffisamment lire et écrire a inévitablement des répercussions sur sa vie personnelle.

D'un point de vue théorique, on pourrait formuler les deux axiomes suivants :

— une maîtrise insuffisante du langage écrit entraîne une faible estime de soi ;

— les difficultés en lecture et en écriture se développent à partir de problèmes de la personnalité qui existent déjà.

Dans la question qui nous intéresse, l'ordre des axiomes est sans importance et ne relève que d'un choix de ponctuation arbitraire.

Dans l'analyse de l'origine de l'analphabétisme fonctionnel, nous mettrons en évidence des facteurs multiples. Un des facteurs analysés est la situation familiale. Cependant, nous traiterons de situations propres à certaines classes sociales en particulier. A partir des prémisses de la théorie des systèmes[1], nous allons attirer l'attention sur les relations familiales des analphabètes et mettre en évidence le rôle que peuvent jouer ces relations dans l'apparition des difficultés d'apprentissage (représentées par des problèmes de lecture et d'écriture).

Par la présentation du Groupe de travail d'aide à l'orientation et à l'éducation de Berlin (AOB)*, nous nous proposons de donner une description générale et abrégée du travail d'alphabétisation. Dans la deuxième section, à l'aide de trois cas choisis comme exemples en raison de leur fréquence, nous allons approfondir l'analyse des rapports qui existent entre les problèmes de lecture-écriture et la structure familiale. La section suivante est consacrée à étudier les conséquences de l'incapacité d'utiliser le langage écrit, dans la mesure exigée par la société, sur la personnalité de l'analphabète. Dans la quatrième section, où il est question des personnes qui aident les analphabètes, nous allons parler des contraintes qui pèsent sur les analphabètes, ainsi que des retards observés dans leur développement personnel. Enfin, la cinquième section traite des effets de l'acquisition du langage écrit sur la personnalité de l'apprenant et sur ses rapports avec les autres. Dans la dernière partie de l'exposé, nous essayons de cerner les aspects déterminants du concept que nous avons décrit et les modifications que l'on pourrait y apporter.

LE TRAVAIL D'ALPHABÉTISATION DU GROUPE AOB

Les adultes qui viennent nous voir à l'AOB ont déjà trouvé une façon de vivre en tant qu'analphabètes fonctionnels. Nous avons affaire à des personnalités très diverses, chez lesquelles il y a toujours, outre les conditions sociales particulières, des raisons, des espérances, des déceptions et des évolutions très personnelles qui, en fin de compte, ont conduit à des difficultés d'apprentissage du langage écrit.

Afin de pouvoir aider concrètement chacune de ces personnes, il faut considérer le vécu et l'unicité de chaque individu, sans perdre de vue les aspects qu'il a en commun avec les autres analphabètes.

Au cours d'entretiens d'orientation qui ont lieu entre la conseillère et l'analphabète, qui peut être seul ou accompagné par le conjoint, la mère, le travailleur social — bref une personne importante de son entourage — nous essayons de déterminer soigneusement, d'après la perception de l'intéressé, les raisons qui ont conduit à ses difficultés de lecture-écriture, la source de motivation qui est à l'origine de l'intention de changer son état, ainsi que l'évaluation personnelle de son niveau de connaissance. A cet égard, les proches de l'intéressé jouent un rôle non négligeable. Il faut, pour bien comprendre le rôle des proches, faire un bref historique de l'AOB.

Jusqu'aux années 1982-1983 (l'AOB existe depuis 1977 comme association reconnue d'utilité publique), nous avions toujours mené nos entretiens d'orientation (counseling) uniquement avec le client. La séparation entre orientation et formation que nous connaissons aujourd'hui n'existait pas à l'époque. Tous les membres de l'équipe menaient des entretiens

* Arbeitskreis Orientierung und Bildung (Hilfe) e.V.

d'orientation et faisaient de la formation. Cependant, le participant a toujours été conseillé par une formatrice autre que celle qui lui enseignait.

Par la suite, les personnes qui avaient décidé de recevoir une formation chez nous allaient suivre un cours d'orientation d'une durée de deux mois. Dans ce cours, les participants avaient la possibilité (souvent pour la première fois de leur vie) d'échanger avec d'autres personnes aux prises avec des problèmes semblables aux leurs, de parler des choses importantes qu'ils avaient accomplies en dépit de cette « tare » (ex. : élever une famille, obtenir le permis de conduire, être parvenu à cacher son analphabétisme aux amis et aux connaissances, etc.), et de prendre conscience de leurs propres réalisations, qu'ils avaient jusque-là dévalorisées. Le cours, qui comprenait normalement de 10 à 12 participants et qui était dirigé par deux formatrices, offrait à celles-ci et aux conseillères la possibilité de comparer l'évaluation faite par le participant de ses propres connaissances et l'évaluation faite par les formatrices.

Après deux mois, un nouvel entretien d'orientation avait lieu avec le participant, au cours duquel on évaluait son degré de motivation, on relevait les changements qui avaient eu lieu et on fixait des objectifs précis. Simultanément, le participant était intégré à un groupe d'apprentissage composé généralement de cinq à six personnes et supervisé par une ou deux formatrices. D'autres entretiens d'orientation avaient lieu par la suite à intervalles de trois ou quatre mois.

À un certain moment, nous nous sommes trouvés devant le problème des « décrocheurs ». Le phénomène s'expliquait de diverses façons. Nous avons été très surpris de constater que ceux qui décrochaient, souvent sans avis ni entretien au préalable, étaient précisément ceux qui, d'après nos évaluations, avaient fait de bons progrès et réalisé en quelque sorte une percée. Cette observation nous a incités à nous pencher davantage sur les autres aspects de la vie des participants et à observer plus attentivement les effets de l'apprentissage sur leur environnement immédiat.

Cela a eu pour conséquence l'intensification et la professionnalisation des entretiens d'orientation (par le perfectionnement des formatrices et des conseillères) en séparant l'orientation et la formation, et en faisant intervenir les proches du participant dans le processus d'aide.

Sept personnes travaillent actuellement avec l'AOB (trois sont diplômées en psychologie et quatre en pédagogie) : deux sont conseillères en orientation, quatre sont formatrices et une fait les deux tâches. Nous nous occupons de 80 à 100 participants dans les cours et les séances d'orientation, à raison de 175 heures par semaine. En général, la durée d'un cours de formation se situe entre un et trois ans. Les cours ont lieu deux fois par semaine, à raison de deux heures par séance. Le premier contact s'établit la plupart du temps par téléphone et souvent à l'initiative de tiers (travailleurs sociaux, agents de probation, amis, connaissances, parents, etc.).

Le premier entretien a lieu avant le début de la période d'orientation, le deuxième a lieu deux mois plus tard. Des entretiens complémentaires peuvent être demandés par la formatrice, le participant ou la conseillère, et ce pour diverses raisons. Par exemple, un participant peut vouloir discuter d'un problème relatif au cours qu'il ne peut aborder en classe, ou de difficultés au travail, ou alors la formatrice peut être d'avis qu'un entretien s'impose en raison de ce qu'elle a observé durant le cours. La même chose vaut pour les entretiens thérapeutiques.

Le participant a essentiellement deux interlocutrices : la formatrice, qui peut changer, et la conseillère, qui aide l'apprenant tout au long de sa démarche d'apprentissage[7].

Les formatrices discutent au sein de leur équipe des problèmes relatifs aux cours, et les conseillères échangent dans leur propre équipe leurs opinions sur les problèmes concernant l'orientation. Les deux équipes discutent des cas particuliers. Les conseillères et les formatrices collaborent dès le premier entretien d'orientation. Les conseillères fournissent alors des renseignements et des évaluations concernant le futur participant. Au cours d'une deuxième rencontre, qui a lieu après le cours d'orientation, les formatrices font part de leurs impressions aux conseillères, en se fondant sur les renseignements reçus de celles-ci et sur le travail effectué avec les participants. Les conseillères et les formatrices procèdent ensuite à un examen des objectifs qu'elles ont fixés.

Le groupe de formation est composé de personnes très diverses. Depuis quelque temps, nous observons une augmentation du nombre de personnes qui n'ont pratiquement aucune connaissance de l'alphabet. L'éventail va de ceux qui ne reconnaissent que deux ou trois lettres à ceux qui sont aux prises avec de sérieuses difficultés de lecture et d'écriture, en passant par les personnes qui font peu de fautes lorsqu'elles lisent ou écrivent mais qui ont un vécu difficile et souffrent de plusieurs types de dépendance grave.

La formatrice et le groupe

La tâche principale de la formatrice consiste à aider l'apprenant dans son cheminement vers la prise en charge de la démarche d'apprentissage et à élaborer avec lui un plan individuel d'apprentissage.

Le travail visant à responsabiliser l'apprenant présuppose un transfert progressif de la responsabilité de la formatrice à l'apprenant (ce qui suppose aussi que la formatrice soit prête à un transfert complet). Ce transfert de responsabilité se fait, par exemple, lorsque la formatrice ne souligne ou ne corrige pas les fautes commises par l'apprenant dans un texte, mais lui fournit plutôt une page dactylographiée (sans fautes) du texte en

question pour qu'il puisse faire une comparaison et trouver quels sont les mots qui sont écrits incorrectement.

Par cette façon de procéder, on atteint deux objectifs. D'une part, on sensibilise l'apprenant à ses propres sources d'erreur, ce qui, après une période de formation prolongée, le rendra capable de reconnaître les difficultés d'un texte et de faire des vérifications, par exemple à l'aide d'un dictionnaire (ainsi, la dépendance à l'égard d'une autre personne diminue et la capacité d'auto-évaluation augmente). D'autre part, on l'oblige à comparer des lettres, ce qui améliore sa capacité de perception visuelle et de différenciation. En outre, l'incitation de la formatrice à comparer les textes pour que l'apprenant puisse trouver seul les mots qui sont écrits incorrectement traduit une grande confiance dans les capacités de ce dernier. Cela est particulièrement important lorsque l'apprenant n'a qu'une très faible estime de soi.

L'examen approfondi du rôle du groupe d'apprentissage dépasserait le cadre du présent article. Cependant, nous tenons à mentionner quelques-uns de ses principaux aspects.

Souvent, les analphabètes ne connaissent pas d'autres illettrés dans leur vie de tous les jours. Leurs contacts se font surtout avec des personnes qui ne sont pas aux prises avec des problèmes de lecture. C'est donc dans le cadre du groupe d'apprentissage qu'ils rencontrent pour la première fois des gens qui ont les mêmes difficultés qu'eux.

L'image que les participants ont d'eux-mêmes lorsqu'ils commencent le cours est souvent très négative et s'accompagne d'affirmations comme « je ne sais rien faire », « je n'ai rien réussi », « je suis bête », « je suis un raté », etc. Au contact d'autres membres du groupe qui sont aux prises avec des difficultés semblables, ce portrait négatif de soi commence à changer. Le participant peut alors voir que les autres ne sont pas sots, qu'ils ont réalisé des choses, etc. Le groupe joue un rôle très important dans la modification de l'image négative et dans l'édification d'une image positive de soi.

Parmi les avantages que procure le groupe, il y a l'espace qu'il offre aux participants pour l'essai de formes d'interaction nouvelles et inhabituelles. Dans les groupes, il y a les loquaces, les silencieux et beaucoup d'autres qui se situent entre ces deux catégories. La tâche de la formatrice consiste non pas à niveler, mais plutôt à s'assurer qu'aucun des participants ne soit privilégié par rapport aux autres. Les conflits qui couvent au sein du groupe doivent être abordés par la formatrice et résolus collectivement. Il est important que chaque membre du groupe participe aux discussions, ce qui, au début, ne peut généralement être obtenu qu'au moyen de questions posées directement par la formatrice. Souvent, les règles élémentaires de la communication doivent d'abord être apprises (écouter, se

reporter à ce qui a été dit, etc.). En faisant participer tous les membres du groupe aux discussions, la formatrice contribue à la valorisation de chaque participant. Chacun a ainsi l'impression que quelqu'un s'intéresse à son opinion.

Nous constatons en particulier que les participants de sexe féminin pensent ne pouvoir apporter rien d'important à la dynamique de groupe et que leur opinion est sans intérêt. Avant que le besoin de communiquer par écrit puisse se manifester, il faut, entre autres, que le besoin de communiquer verbalement se manifeste et soit satisfait. A cet égard, le groupe offre d'excellentes possibilités.

Les tâches de la formatrice débordent largement le cadre de l'enseignement concret du langage écrit. S'approprier celui-ci, c'est plus qu'acquérir des habiletés et des aptitudes; cela comporte également un changement sur le plan de la personnalité de l'apprenant, et donc un changement de son attitude devant la vie. Jusqu'où l'individu peut aller dans ce processus dépend de nombreux facteurs, comme les relations, les possibilités de travail, l'environnement et la capacité personnelle de changement.

Les entretiens d'orientation

Comme nous venons de le dire, l'acquisition du langage écrit comporte non seulement l'apprentissage de la matière enseignée, mais également un changement dans la façon de voir le monde et de se voir soi-même, et conduit à un changement de perspective dans la vie. Cela peut entraîner de sérieux conflits sur le plan psychologique. Les entretiens d'orientation ont donc des objectifs très divers. Dans tel cas, on envisage l'utilisation du langage écrit dans la vie de tous les jours et on détermine le type de réaction de l'entourage devant ce changement, tout en planifiant d'autres petites étapes. Dans tel autre, l'entretien sert à assister l'apprenant dans des périodes difficiles et à l'aider à les surmonter. Les périodes de crise peuvent être déclenchées par une stagnation dans la démarche d'apprentissage ou, au contraire, par des progrès importants, ou encore par un changement dans la vie de tous les jours ou dans le comportement du partenaire, etc. En outre, toute sollicitation excessive ou insuffisante du potentiel de l'apprenant peut être détectée plus rapidement grâce aux entretiens.

La planification des objectifs pédagogiques effectuée conjointement par la formatrice et la conseillère en tenant compte de la personnalité de l'apprenant évite une mauvaise utilisation des capacités de ce dernier et permet de déceler et de prévenir les conflits, les oppositions, les refus, etc.

La méthode de base des conseillères est caractérisée par une vue globale de la personne. Les diverses méthodes employées sont issues de la psychologie individuelle et de la théorie des systèmes.

L'AOB s'appuie sur le principe selon lequel apprendre est une démarche qui dure toute la vie, et que quiconque peut apprendre s'il bénéficie des conditions qui lui permettent le mieux de progresser et s'il trouve son propre rythme d'apprentissage. Nous accompagnons les apprenants dans cette démarche durant un à trois ans. Afin d'éviter, autant que possible, que le participant oublie ce qu'il a appris et qu'il quitte la voie de l'indépendance, nous prenons en considération dans notre approche sa situation concrète dans la vie de tous les jours. Notre offre d'enseignement est aussi individuelle que les préoccupations de l'apprenant. Ainsi, nous transmettons des connaissances qui permettent à l'un de s'inscrire à un cours de recyclage ou d'accepter une offre du centre de main-d'œuvre, en préparons un autre à passer son permis de conduire, donnons des connaissances de base à tel autre pour qu'il puisse améliorer son alimentation.

Pour ce faire, il est nécessaire de collaborer étroitement avec d'autres organismes dans un **réseau de coopération**. Parmi nos partenaires figurent les divers services d'orientation et de liaison (aide aux toxicomanes, services d'aide aux femmes, services d'information pour les jeunes, les personnes handicapées, les étrangers; services d'information des bureaux de l'assistance sociale et centres de main-d'œuvre, etc.) ainsi que les foyers de quartier (*Nachbarschaftsheime*) de Berlin, qui nous adressent des gens ou auxquels nous en adressons.

Souvent, nous accueillons des personnes qui se sentent seules et qui voudraient bien avoir plus de contacts réguliers que ceux que nous pouvons leur offrir. Nous travaillons aussi avec des organismes pour personnes handicapées (cliniques, foyers, communautés d'habitation, foyers de transition); nous aidons les personnes qui fréquentent ces organismes en définissant des objectifs réalistes pour elles et avec elles, en collaboration avec nos interlocuteurs dans l'organisme.

Nous collaborons également avec les bureaux sanitaires (qui donnent de l'information aux personnes qui cherchent de l'aide, et qui peuvent, par exemple, proposer des thérapies) ainsi qu'avec le service d'aide aux ex-détenus, les centres de main-d'œuvre et le service d'aide aux familles, qui nous adressent souvent des gens. Avec l'approbation des personnes qui nous sont adressées, nous établissons, en collaboration avec les divers services, un plan dans lequel figurent le type d'assistance requis et les objectifs visés.

Nous travaillons aussi avec les responsables de la formation professionnelle, soit en acceptant des personnes qu'ils nous adressent, soit en dirigeant vers les établissements de formation des gens qui nous avaient été adressés.

Des échanges de renseignements concernant des objectifs concrets, leur planification, les réussites et les raisons des échecs ont lieu régulièrement dans le réseau de coopération.

Dans le secteur de l'éducation permanente, nous adressons aux écoles du soir (*Volkshochschulen*) de Berlin des personnes qui, d'après notre évaluation, sont en mesure d'y suivre un cours et n'ont pas besoin de notre aide, et ce immédiatement après le premier entretien d'orientation ou bien après la participation à l'un de nos cours (d'une durée variable). Si la personne participe à l'un de nos cours, nous offrons généralement notre aide pour les cours de l'éducation permanente durant trois mois, afin d'assurer une bonne intégration et d'éviter un abandon en raison d'éventuelles difficultés.

Nous collaborons également avec d'autres établissements d'enseignement postscolaire qui offrent, par exemple, des programmes s'adressant aux jeunes qui souhaitent terminer les études secondaires du premier cycle. Nous demeurons en contact avec quelques écoles ordinaires qui nous adressent de temps à autre des élèves des dernières années, afin qu'ils puissent bénéficier d'une assistance plus large que celle que peuvent fournir les programmes d'aide de ces mêmes établissements. Deux fois par année, nous organisons un cours de calcul en collaboration avec l'école du soir Schoneberg.

Enfin, avec l'appui de l'Institut allemand des bibliothèques, nous collaborons avec des bibliothèques (actuellement avec une seule) dans le choix d'ouvrages qui se lisent facilement, afin de faciliter l'accès de ces établissements aux adultes qui apprennent à lire.

Les organismes et services précités sont parmi les plus importants — mais ils ne sont pas les seuls — de ceux avec lesquels nous collaborons.

Le financement de l'AOB reflète la diversité des gens qui s'adressent à nous. Notre principale source de financement est l'Administration sénatoriale de Berlin pour l'Enseignement, la Formation professionnelle et les Sports. La loi fédérale sur l'aide sociale offre d'autres possibilités de financement. Nos clients peuvent en effet demander personnellement une aide financière en vertu de cette loi. En outre, il existe des ententes spéciales, comme celle conclue avec la clinique neurologique Karl-Bonhöffer, en vertu de laquelle nous nous occupons d'un groupe de handicapés mentaux.

LES DIFFICULTÉS DE LECTURE ET D'ÉCRITURE ET LE MILIEU FAMILIAL

Les familles dont sont issues les personnes aux prises avec des difficultés de langage écrit semblent être très diverses à première vue. Ainsi, il y a...

— l'analphabète qui a grandi dans un village avec dix frères et sœurs;

— celui dont la sœur a obtenu le diplôme de fin d'études secondaires du deuxième cycle (*Abitur*);

— celui dont le père était alcoolique;

— celui qui vivait dans une famille où il y avait de la violence et des abus sexuels;

— celui dont les parents sont également analphabètes;

— celui dont le père occupe un poste important dans l'économie;

— celui qui a grandi dans une petite famille;

— celui qui a été élevé dans un foyer;

— celui dont les parents n'accordaient pas d'importance à l'instruction;

— celui dont les parents accordaient beaucoup d'importance à l'instruction;

— celui qui a fréquenté des écoles pour enfants retardés;

— celui qui a terminé les études secondaires du premier cycle, etc.

En dépit de ces origines diverses, il y a des aspects communs à tous les cas précités: d'une part, le manque de compétence en matière de langage écrit et, d'autre part, des relations de dépendance, qui prennent bien sûr toutes les formes possibles et qui ont été favorisées par les difficultés de lecture et d'écriture.

Il est possible de distinguer plusieurs modèles fondamentaux.

La relation proximité-éloignement

Selon l'un de ces modèles, l'enfant grandit dans une famille où les parents n'ont pas de temps à consacrer aux enfants et où ces derniers sont obligés de compter uniquement sur eux-mêmes. L'enfant finit par s'apercevoir que l'un des parents s'occupe de lui lorsqu'il se montre incapable de faire quelque chose. Après un certain temps, l'enfant apprend à utiliser une lacune pour obtenir de l'attention. Souvent, c'est la vérification des devoirs scolaires qui sert de prétexte. L'enfant voit, par exemple, que lorsqu'il ne sait pas résoudre un problème, sa mère vient s'asseoir à côté de lui pour l'aider à trouver la solution. S'il était capable de résoudre le problème par lui-même, la mère n'irait pas.

C'est ainsi que prend naissance l'**orientation vers l'échec**. Même si l'attention de la mère est très négative (ex.: si elle s'accompagne de violence), il y a une prise en considération de l'enfant qu'il n'y aurait pas autrement.

Une fois ce modèle appris, il sera constamment utilisé comme moyen de s'approcher de quelqu'un et deviendra pour celui qui s'en sert un modèle fondamental de comportement humain. Même adulte, l'enfant qui a appris à agir de la sorte essayera de se rapprocher des autres en prenant comme prétexte son incapacité de faire quelque chose, établissant ainsi d'autres relations de dépendance. Dès lors, la possibilité de combler cette lacune de façon autonome et par un apprentissage n'existe pratiquement plus.

Exemple :

Famille d'origine : Père : Erwin, 52 ans ;

Mère : Hanna, 50 ans ;

Deux enfants : Sabine, 22 ans ; Hermann, 28 ans.

Nous examinons le cas de Sabine : elle est mariée avec Uwe, 29 ans, et ils ont une fille, Hilde, âgée de 5 ans.

Hanna et Erwin travaillent tous les deux ; ils ont un kiosque à journaux. Ils sont toujours pris par le travail, même à la maison. Hermann, le frère, avait toujours été un enfant facile à élever, qui n'avait pas de problèmes à l'école. Il a obtenu un diplôme de fin d'études professionnelles en électronique. Hermann attirait peu l'attention de ses parents. Quant à Sabine, elle s'est toujours considérée comme quelqu'un qui enlevait du temps à ses parents, et elle avait toujours l'impression de recevoir trop d'attention. Ainsi, elle ne se souvient guère de moments où ses parents auraient joué avec elle. Cette tâche revenait à Hermann, mais lui non plus ne voulait pas toujours veiller sur sa sœur cadette. Elle n'avait pas le droit d'amener des copines à la maison ; sa mère disait que cela lui donnerait trop de travail.

À l'âge de six ans, Sabine est entrée à l'école, où elle se faisait remarquer par sa nature tranquille et quelque peu effacée. On considérait qu'elle avait une intelligence moyenne, mais elle allait éprouver dès le début des difficultés avec l'orthographe. Sa capacité de compréhension avait été évaluée avec la mention « bien ». Elle a fréquenté l'école jusqu'à l'obtention du certificat de fin d'études secondaires du premier cycle. Ses parents, surtout sa mère, vérifiaient les devoirs des enfants. Sabine se souvient que la période des devoirs était souvent accompagnée de pleurs, mais que sa mère restait assise à côté d'elle jusqu'à ce qu'elle eût terminé son travail. Même lorsque Sabine eut atteint l'âge adulte et qu'elle eut son propre appartement, sa mère a continué de s'occuper de l'écriture, jusque pour la rédaction des lettres d'amour.

Cette situation a empêché que la fille se sépare de la mère et a assuré pour longtemps une grande intimité. La mère a pu ainsi continuer à se sentir responsable de Sabine, et Sabine n'a pas eu à assumer entièrement ses propres responsabilités.

La situation actuelle

Sabine a maintenant sa propre famille. Son mari est informaticien et leur fille doit commencer l'école l'année prochaine.

Actuellement, Sabine reçoit l'aide de sa mère ou de son mari lorsqu'elle doit écrire quelque chose. Il arrive parfois que la mère et le mari se disputent au sujet de la pertinence de leurs interventions respectives.

Après les études secondaires du premier cycle, Sabine a appris le métier de coiffeuse et l'a exercé. Elle ne travaille plus depuis la naissance de sa fille. Elle-même considère ne pas avoir de difficultés avec la lecture, mais elle fait de nombreuses fautes d'orthographe lorsqu'elle écrit.

Les raisons qui ont motivé Sabine à améliorer ses connaissances de l'écrit sont, d'une part, que sa fille commence bientôt l'école et qu'elle ne voudrait pas avoir l'air « bête » en tant que mère et, d'autre part, qu'elle ne veut plus se sentir aussi dépendante de sa propre mère et de son mari, lesquels lui font parfois bien sentir qu'elle a besoin de leur aide. Pendant l'entretien d'orientation, toutefois, on sent nettement qu'elle a également peur de faire ce pas.

Le mari et la fille sont présents durant l'entretien. Le mari fait remarquer qu'il tient absolument à ce que sa femme soit davantage en mesure de faire des choses seule, sans avoir recours à sa mère. Selon lui, c'est cette dépendance qui fait que sa femme et sa belle-mère sont souvent ensemble. Elle n'aurait pas à apprendre tout à la perfection, selon lui, puisqu'il est là, et que de toute façon, il vaut mieux que ce soit lui qui fasse les devoirs avec leur fille.

Il a été convenu que Sabine allait participer au cours d'orientation. Après deux mois, un entretien a été arrangé avec elle uniquement. On a également convenu que, par la suite, il y aurait éventuellement un autre entretien avec Sabine et son mari.

Évaluation — Évolution

Lorsqu'elle était enfant, Sabine se sentait rejetée par ses parents. Tous les deux avaient peu de temps pour elle. Cependant, ils tenaient à ce qu'elle réussisse à l'école. Si elle n'avait pas eu de difficultés scolaires, sa mère ne lui aurait pas consacré de temps, sinon très peu, même pour faire les devoirs. C'est ainsi que Sabine a appris à obtenir l'attention de quelqu'un au moyen d'une lacune, c'est-à-dire en se montrant incapable de faire quelque chose. L'attention qu'elle recevait n'était pas toujours positive, souvent même négative. Cependant, c'était quand même du temps que sa mère consacrait à s'occuper d'elle.

Plus tard dans sa vie, Sabine a continué à utiliser ce modèle de comportement. Son mari doit s'occuper d'elle lorsqu'elle a quelque chose à écrire, comme le fait sa mère. Les aspects négatifs de cette situation deviennent cependant de plus en plus insupportables pour Sabine: le fait d'être à la merci de quelqu'un, de dépendre de l'aide d'autrui, mais aussi la peur de ne pouvoir un jour plus compter sur l'aide de personne. A cela s'ajoute la responsabilité à l'égard de sa fille. Sabine ne sait pas ce que sera l'avenir et perçoit les risques qu'elle encourt à vouloir être plus autonome.

Au cours de l'entretien, nous avons fait remarquer à Sabine et à son mari que leur relation allait changer lorsque Sabine apprendrait à manier le langage écrit de façon plus autonome. Par la même occasion, nous leur avons dit qu'il existe un bon moyen de contenir ce changement, et ce moyen, c'est l'apprentissage lent. En apprenant lentement et en mettant en application dans la vie de tous les jours ce qui a été appris, Sabine peut être en mesure de voir quelle est l'attitude de son mari à son égard et si elle devrait arrêter temporairement l'apprentissage. Quant à son mari, il a également la possibilité de déceler rapidement des changements dans le comportement de son épouse et d'établir d'éventuelles limites par sa propre façon d'agir.

Cette approche a permis de dissiper chez les intéressés les craintes associées à un avenir imprévisible, de planifier et de maîtriser davantage le déroulement des événements.

Ce fut un chemin ardu pour Sabine, car aussitôt que sa mère et son mari se sont rendu compte qu'elle ne dépendrait bientôt plus d'eux, ils ont, poussés par leurs craintes, exercé une très forte pression sur elle pour qu'elle abandonne le cours de lecture-écriture. Sabine a réagi avec de forts sentiments de culpabilité, mais elle a persévéré avec l'appui de l'animatrice, des autres membres du groupe et de la conseillère. Cependant, pour en arriver là, il a été nécessaire d'avoir des entretiens avec sa mère et son mari.

La redéfinition de la relation de Sabine avec son mari et avec sa mère a été réussie. Dans d'autres cas, nous avons échoué et la conséquence a été soit l'abandon du cours de lecture-écriture, soit la rupture de la relation.

En l'espace de deux ans, Sabine a pu améliorer son écriture au point qu'il ne reste plus que quelques fautes d'orthographe tenaces, dont elle peut toutefois bien s'accommoder, et qu'elle n'a plus besoin de demander d'aide.

La relation de substitut du partenaire

Un autre modèle fondamental est celui où l'enfant apprend à exprimer de l'attachement par l'identification à un membre de la famille et en même temps par une distanciation vis-à-vis d'un autre de ses membres. On rencontre souvent ce modèle dans des familles où il y a de la violence. Les faibles se solidarisent contre les personnes violentes à travers leur présumée faiblesse. Dans l'exemple de Klaus, décrit ci-après, la situation familiale a conduit à une problématique de l'identité.

Exemple :

Famille d'origine : Père : ouvrier sans qualification professionnelle, alcoolique, 60 ans ;

Mère : ménagère et femme de ménage, 54 ans ;

Huit enfants : Lisa, 38 ans ; Kurt, 36 ; Hans, 35 ; Klaus, 33 ; Paula, 30 ; Anna, 27 ; Heike, 25 ; Susanne, 20.

Klaus s'est toujours senti attiré vers sa mère. Il n'a jamais vraiment compris ni son père, ni ses frères, Hans et Kurt. C'est avec Lisa qu'il s'entendait le mieux. Quant à Susanne, il a toujours dû veiller sur elle. Il est entré à l'école primaire à l'âge de six ans. Deux ans plus tard, il a été transféré dans une école pour enfants retardés ; il ne se souvient pas qui avait décidé du transfert. A l'exception des activités sportives, l'école ne lui plaisait pas. Il n'y allait pas volontiers, était souvent absent, mais ne se faisait pas remarquer par son comportement, au contraire, il passait inaperçu. A la maison, les parents ne regardaient jamais les devoirs. Ses frères et sœurs aînés ne l'aidaient pas non plus. Il ne sait d'ailleurs pas si eux-mêmes faisaient des devoirs. Lisa n'avait sans doute pas eu de difficultés de lecture et d'écriture, mais Kurt, Anna et Heike en ont eu comme lui, Klaus en est certain. Le père savait lire et écrire. La mère avait des difficultés ; elle ne reconnaissait que quelques lettres de l'alphabet et ne savait écrire que son nom. Il a toujours plaint sa mère, que son père battait souvent lorsqu'il était ivre, en lui disant qu'elle était bête. Il a dû souvent protéger sa mère, mais il pense avoir fait trop peu pour elle. A un certain moment, sa mère a finalement quitté son mari.

Situation actuelle

Klaus n'a plus aucun contact avec son père ; il rend régulièrement visite à sa mère. Il habite seul maintenant. Il parvient à lire, de façon laborieuse, mais il est capable de retirer de l'information d'un texte. La transcription ne constitue pas un problème, mais lorsqu'il écrit sans l'aide de personne, il commet tellement de fautes (transpositions, omissions,

majuscules / minuscules) que les mots en deviennent incompréhensibles. Pendant les entretiens d'orientation, Klaus n'éprouve aucune difficulté de compréhension; il comprend les liens du discours et sait s'exprimer de façon cohérente.

Klaus a travaillé longtemps comme manœuvre dans l'industrie du bâtiment avant de devenir chômeur. Le centre de main-d'œuvre lui a proposé récemment de faire un apprentissage de maçon. Cependant, au cours d'un cours préparatoire, on a remarqué sa mauvaise maîtrise de l'allemand. S'il ne parvient pas à combler cette lacune, il ne réussira pas à terminer l'apprentissage. Dans la vie de tous les jours, Klaus évite les situations dans lesquelles il doit lire ou écrire en présence de quelqu'un. Lorsque de telles situations deviennent inévitables, il lui arrive souvent d'avoir des sueurs, par exemple lorsqu'il vient remplir un mandat de paiement au guichet de la poste. Il a peur que les gens voient qu'il est en sueur et qu'ils en concluent que quelque chose ne va pas chez lui, ou que l'employé des postes lui fasse remarquer qu'il a mal écrit quelque chose.

Évaluation — Évolution

Au début, Klaus était très craintif, réservé; il transpirait et se tordait les mains.

Sa mère, à laquelle il est toujours lié par une relation très étroite, avait pour lui une importance primordiale lorsqu'il était enfant. Il lui était impossible de s'identifier à son père, qui buvait et était violent. Mais les enfants appartenant à des familles structurées ainsi ne connaissent pas nécessairement des difficultés sur le plan du langage écrit. Plusieurs explications différentes doivent donc être considérées.

Dans cette famille, on se préoccupait peu d'éducation, et pourtant quelques frères et sœurs n'ont pas connu de difficultés de lecture et d'écriture, ou très peu. Comment se fait-il, alors, que Klaus ait connu, lui, de telles difficultés? Nous émettons l'hypothèse que Klaus a essayé de se mettre au niveau de sa mère par le biais de ses problèmes de langage écrit, afin de lui apporter son appui. Des problèmes relationnels ont surgi par la suite entre Klaus et sa mère, à mesure qu'il apprenait à lire et à écrire.

Klaus a suivi notre cours d'orientation, et après deux mois, nous l'avons invité à un entretien en compagnie de sa mère. Au cours du travail ultérieur avec les deux, nous avons constaté que la pire crainte de Klaus était de devenir comme son père. A ses yeux, apprendre équivalait à abandonner sa mère. Celle-ci, en revanche, craignait d'être responsable des connaissances insuffisantes de son fils sur le plan du langage écrit, du fait qu'elle l'avait toujours gardé à ses côtés. Il était son confident dans la famille.

La frontière entre les générations avait été effacée dans cette famille, et Klaus n'était plus seulement le fils, il était aussi le substitut du partenaire pour la mère. Encore récemment, c'était Klaus qui s'occupait le plus de sa mère et qui lui rendait visite le plus souvent. Celle-ci menait une vie très solitaire et n'avait pas de cercle d'amis. Elle orientait ses occupations en fonction des visites de son fils. Ces visites étaient pour elle des rayons de soleil.

Pendant l'entretien, madame B. donnait l'impression d'être déprimée. A notre avis, on ne pouvait aider le fils que dans la mesure où la mère trouvait plus d'énergie et plus d'intérêt pour sa propre personne. Alors seulement serait-elle en mesure de laisser son fils vivre sa propre vie.

Au cours de quelques entretiens conduits individuellement avec la mère, entretiens échelonnés sur une période de six mois et au cours desquels elle a pu d'abord parler de ses souffrances et de ses déceptions (c'était la première fois de sa vie qu'elle se confiait à quelqu'un), il a été possible de définir avec elle quelques objectifs mineurs.

D'une part, elle se sentait blessée par sa dépendance vis-à-vis du bureau de l'assistance sociale et, d'autre part, elle appréciait bien l'aide qu'elle recevait. Elle s'était fixé comme but de chercher un emploi de quelques heures par semaine comme femme de ménage, afin de ne plus devoir compter autant sur l'aide sociale. On a également constaté qu'elle s'intéressait beaucoup au travail manuel, mais qu'elle n'avait pas le courage et l'énergie d'en faire.

Madame B. devait suivre timidement un cours de poterie à l'école du soir, et elle a été étonnée de sa propre habileté et du plaisir que lui procurait cette activité. Elle allait aussi trouver un travail de quelques heures par semaine comme femme de ménage. Plus tard, elle a été en mesure de travailler davantage. Aujourd'hui (après deux ans et demi), madame B. travaille comme membre actif des «Panthères grises» et donne l'impression d'être bien dans sa peau.

Klaus a connu un véritable effondrement lorsque sa mère a commencé à devenir plus indépendante. Il craignait de perdre la relation qu'il avait avec elle et la pressait d'arrêter ses activités. Madame B. a également redouté de perdre son fils. Cependant, grâce à un travail commun mené durant un certain temps avec les deux, le fils a trouvé assez de confiance dans la stabilité des rapports existant entre lui et sa mère, et tous les deux ont été en mesure de poursuivre la relation avec plus de maturité.

En redoublant d'effort dans les exercices, et grâce à son grand désir d'apprendre (et à l'habileté acquise entre-temps), Klaus a réussi à ne plus avoir de sueurs lorsqu'il doit écrire quelque chose devant quelqu'un. Il est donc beaucoup plus sûr de lui et n'éprouve plus de difficultés quand il

lit. Toutefois, lorsqu'il écrit, il transpose et confond encore certains mots. En outre, il est sur le point de terminer avec succès son apprentissage de maçon, et il s'est lié d'amitié depuis quelque temps déjà avec une femme qu'il a rencontrée au travail.

La relation de cohésion

Un autre modèle fondamental de comportement est celui dans lequel l'enfant est le lien qui unit les parents, c'est-à-dire qu'il assume la responsabilité de la cohésion et du bon fonctionnement de la famille. On rencontre souvent cette situation dans les familles dont les parents sont ensemble uniquement parce qu'ils veulent un enfant, et qui auraient tendance à se séparer si leur souhait ne se réalisait pas.

Dans une telle situation, l'enfant est exposé à d'énormes exigences sur le plan émotif, qui dépassent bien sûr largement ses capacités. Il doit être un enfant que l'on peut «montrer» aux autres et qui va réussir, et il doit également rester autant que possible auprès de ses parents, afin que ceux-ci ne soient pas seuls avec leurs problèmes et n'aient pas l'occasion de se disputer. Malgré tout, les parents ne veulent que le bien de leur enfant.

Ces enfants éprouvent de grandes difficultés à garder une distance par rapport à leurs parents et à établir une frontière entre ces derniers et eux-mêmes, parce qu'ils sont constamment menacés par un empiétement sur leur «territoire» et des sollicitations de la part de parents qui ne respectent pas la frontière des générations. Ces enfants n'ont souvent d'autre recours que des comportements extrêmes pour établir des limites, puisque les autres moyens ne sont pas efficaces.

Exemple:

Famille d'origine: Père: employé de banque, 58 ans;
Mère: ménagère, 55 ans;
Un enfant: Théo, 18 ans.

Théo est considéré comme un handicapé mental léger et souffre d'une névrodermite depuis sa tendre enfance. Il était un enfant tout à fait désiré; les deux parents avaient fondé de grands espoirs sur le nouveau-né, qui devait absolument être un garçon.

La mère est présente pendant l'entretien d'orientation. Il existe de grandes déceptions du côté des parents au sujet de leur fils. Théo a fréquenté une école pour enfants retardés, où son comportement a toujours attiré l'attention. Par exemple, il renversait des chaises, parvenait difficilement à se concentrer et faisait le clown.

Entre Theo et son père, les choses n'allaient pas du tout ; le père aurait été trop déçu par le fait que Theo ne faisait aucun progrès.

Situation actuelle

Durant l'entretien d'orientation, Theo s'efforce de donner l'impression qu'il s'ennuie. La mère souhaite que son fils apprenne quelque chose, car elle se demande ce qu'il deviendra lorsque ses parents ne seront plus là.

Theo habite encore chez ses parents, où il a une petite chambre. Il connaît toutes les lettres de l'alphabet, mais il a de la difficulté à différencier les sons. Avec beaucoup d'effort, il réussit à réunir des lettres, mais sans en comprendre la signification. Il est en mesure d'écrire son nom et son prénom en majuscules. Il ne sait pas écrire son adresse. Nous convenons au cours de l'entretien que d'apprendre à écrire son adresse pourrait être un but à atteindre.

Il a aussi été convenu que Theo participe au cours d'orientation, tout en assistant à des entretiens d'orientation à intervalles réguliers, conduits avec Theo uniquement, mais parfois avec lui et ses parents.

Évaluation — Évolution

Theo a été conçu relativement tard. Le couple C. a vécu longtemps sans enfant. Au moment de la naissance du fils, madame C. avait 37 ans, monsieur C. 40. Au cours des entretiens d'orientation, on a constaté que tous les deux ont eu comme but principal dans la vie d'élever leur enfant, et qu'ils espéraient se rapprocher l'un de l'autre grâce à leur enfant. Avant la naissance de leur fils, les deux conjoints n'avaient plus grand-chose à se dire ; il n'y avait plus de vie commune. Monsieur C. se consacrait entièrement à son travail, madame C. travaillait bénévolement pour la paroisse. Leurs espoirs étaient fondés sur leur fils. Theo est né prématurément et a dû rester quelque temps dans l'incubateur. Il était encore nourrisson quand il a été atteint d'une névrodermite. Dès le début, il a nécessité beaucoup de soins. Par la suite, il y a eu d'autres soucis : Theo ne montrait pas d'intérêt à l'école et préférait jouer ou, plus tard, aller dans les discothèques. Il a grandi dans un milieu très protégé, mais n'avait pas de sphère d'intimité. A cause de sa névrodermite, ses parents pouvaient entrer dans sa chambre à n'importe quelle heure du jour ou de la nuit, car ils craignaient que son affection n'ait empiré et que l'enfant ne se gratte jusqu'au sang.

D'autre part, Theo était tout à fait conscient des avantages que comportait sa situation. Il avait fait l'expérience qu'il pouvait facilement influencer ses parents et en tirait profit. Ses parents étaient très inquiets au sujet de son développement et essayaient tous les moyens imaginables pour l'aider (instituteur privé, etc.). Les deux conjoints avaient maintenant beaucoup

de choses à se dire, et cela leur a fait oublier qu'ils avaient des problèmes en tant que couple avant la naissance de leur fils. Celui-ci était incapable de prendre des décisions, même lorsqu'il s'agissait des vêtements qu'il devait mettre. Ses parents décidaient tout ce qu'il devait faire. Sa participation à un cours de lecture-écriture avait également été décidée par ses parents. Au début, il n'était pas vraiment intéressé à apprendre. Ce qui l'intéressait, c'était les autres membres du groupe, avec lesquels il parlait de lui-même et de ses cassettes préférées.

Afin de réagir contre l'influence de ses parents et d'établir une certaine distance, Theo a rejeté leur proposition en leur montrant que le cours était un échec. Durant le cours, donc, il n'arrivait tout simplement pas à se concentrer. Maintenir ses parents à une certaine distance, ce qui lui aurait permis d'évoluer, lui était particulièrement difficile, car ceux-ci l'attendaient impatiemment et qu'en plus ils s'occupaient de lui avec beaucoup de gentillesse. Theo ne pouvait pas courir le risque de les blesser en persistant dans son intention de les écarter davantage de sa vie. Il bénéficiait de toute l'attention, autant négative que positive. Il n'était pas à la hauteur de la tâche que ses parents lui avaient inconsciemment assignée. S'il devenait le fils qu'ils souhaitaient avoir, il les blesserait et devrait les quitter. Ils seraient alors de nouveau seuls avec eux-mêmes. La maladie de Theo et le fait qu'il était un enfant difficile à élever ont gardé les conjoints ensemble.

Dans le cours, Theo démontrait, par son absence d'intérêt, qu'il était là parce qu'il voulait / devait faire plaisir à ses parents. Dans ces circonstances, il se privait de toute chance d'apprendre. Le combat entre lui et ses parents pour le pouvoir décisionnel avait été porté sur le plan de l'apprentissage du langage écrit.

J'ai conduit un entretien d'orientation individuel avec Theo, au cours duquel je lui ai décrit ce problème. Theo a été soulagé de voir qu'il avait été compris. Nous avons décidé que moi-même et sa formatrice allions nous entretenir avec ses parents. J'ai aussi convenu avec Theo qu'il interrompe ses cours durant deux mois et qu'il utilise cette période pour dresser une liste des choses qui lui plaisaient et de celles qui lui plaisaient moins (il voulait faire des dessins de ces choses). En outre, je lui ai assigné la tâche de se demander chaque jour quels vêtements il voulait mettre, de prendre seul une décision à ce sujet et d'imposer son choix à ses parents.

A l'occasion de l'entretien avec les parents, il était très important pour nous de leur faire savoir qu'ils s'étaient fait beaucoup de soucis pour leur fils. Par cette rétroaction, nous avons obtenu un soulagement pour eux-mêmes et pour Theo. La deuxième chose à laquelle nous tenions beaucoup était de leur faire comprendre qu'inscrire Theo au cours de lecture-écriture, c'était un peu comme mettre la charrue avant les bœufs. Leur fils devait d'abord apprendre à décider par lui-même et à assumer des

responsabilités. Le père et la mère ont d'abord réagi en disant : « Il n'est pas capable, il faut prendre les décisions à sa place. » Nous leur avons dit qu'il ne s'agissait pas de lui faire prendre toutes les décisions et de lui remettre toutes les responsabilités, car cela dépasserait ses capacités, mais qu'ils devraient toutefois lui donner une certaine responsabilité personnelle sur le plan de l'habillement, où ils pourraient vérifier comment il se débrouillait.

En outre, nous leur avons expliqué que Théo suivait le cours pour leur faire plaisir, mais que ce cours dépassait pour le moment ses capacités et qu'ils devraient lui donner la chance de sentir une motivation personnelle. Les deux parents ont été très soulagés par l'entretien et ont exprimé leur intention de faire ce qui avait été convenu.

Deux mois plus tard, le père de Théo nous a appelé pour nous dire que son fils ne voulait toujours pas suivre le cours de lecture-écriture, mais qu'à la maison, la situation était beaucoup plus calme, que Théo semblait plus équilibré, que sa femme se portait beaucoup mieux, et que lui et elle avaient bon espoir que Théo ferait bien son chemin dans la vie, car maintenant il démontrait plus de maturité.

LE DÉVELOPPEMENT DE LA PERSONNALITÉ

Vivre la non-maîtrise ou la maîtrise insuffisante de choses qui dans la société sont « évidentes », comme le langage écrit, conduit à une image plus ou moins négative de soi.

En public, on essaie de ne pas laisser paraître cette tare par un comportement bien adapté. Dans la société d'aujourd'hui, en effet, toute personne aux prises avec des difficultés de langage écrit est considérée comme sotte. Peu de gens ayant ce genre de problèmes s'affichent. D'après nos expériences, la majorité d'entre eux ont peur que l'on découvre qu'ils sont analphabètes et de passer pour sots.

Au cours des entretiens d'orientation, nous constatons souvent que les gens ont tendance à mettre leur ignorance du langage écrit sur le compte de leur paresse ou de leur manque d'intelligence. Il est plus rare qu'ils fassent un lien avec les problèmes qu'ils ont avec leur entourage immédiat (parents, instituteurs, etc.). On se dit aussi très volontiers dyslexique. C'est une façon de se laver les mains du problème, car, bien sûr, on ne peut pas être responsable d'une maladie, qui peut d'ailleurs servir à expliquer tous les futurs échecs.

Nous considérons donc la notion de dyslexie comme très dangereuse, qu'il y ait ou non une maladie désignée par ce terme, parce qu'elle met la personne dans un état passif à l'égard de son problème de langage écrit et l'empêche ainsi de voir que sa situation peut être modifiée. Nous

avons également affaire à des gens dont les travaux écrits qu'ils faisaient à l'école n'étaient pas notés parce qu'ils étaient dyslexiques, c'est-à-dire que souvent ces personnes ne disposent d'aucune possibilité d'évaluation qui permettrait de déterminer la fréquence des fautes qu'elles commettent. En raison de cet état de choses, elles ne gardent qu'une image floue de leur problème.

La crainte d'être « démasqué » est grande, mais il y a aussi la peur d'échouer et de s'exposer ainsi au risque de décevoir de nouveau son entourage. Une autre peur est celle de découvrir à un certain moment que l'on n'est pas assez intelligent pour apprendre.

En raison du jugement porté sur lui par la société, et des craintes qu'il finit par éprouver, l'analphabète est obligé d'afficher un comportement méfiant à l'égard des autres. Cela prend parfois beaucoup de temps avant qu'il ne soit en mesure de se confier à quelqu'un. Nous avons vu des cas à l'AOB où le conjoint de longue date ne savait rien des difficultés d'écriture de son partenaire. Dans la plupart des cas, cependant, au moins le partenaire est au courant du problème et est intéressé en raison du soutien qu'il apporte à son conjoint. La méfiance oblige l'analphabète à exercer un contrôle sur toutes les situations, ce qui entraîne souvent une tendance à chercher les situations connues et à éviter les situations nouvelles. Cet état de choses entraîne à son tour une réduction des possibilités de comportement et, en fin de compte, un rétrécissement de la personnalité.

A cause de leur manque de compétence en matière de langage écrit, dans un monde organisé autour de l'écrit, les analphabètes sont obligés de trouver leurs propres points de repère. Ainsi, pour acheter de la nourriture pour chats, par exemple, une femme s'orientait d'après les couleurs des boîtes; un homme qui devait distribuer des médicaments dans une clinique se fiait aux couleurs et à la configuration des emballages. En 15 ans, il ne lui est jamais arrivé de se tromper.

Les capacités réduites de perception et le transfert vers des moyens autres que l'écriture élargissent les possibilités dans d'autres directions, un peu comme la finesse de l'ouïe s'aiguise chez un aveugle. Une autre des facultés qui s'améliorent lorsqu'on ne peut rien écrire, c'est la capacité de mémorisation. Dans nos cours, il nous arrive souvent de voir quelqu'un qui ne sait pas lire, mémoriser une page d'un texte lu à haute voix par quelqu'un d'autre, et rendre mot pour mot la page en question. C'est une performance qu'on ne voit normalement que chez les eidétiques.

La dépendance à l'égard de personnes qui savent lire et écrire existe toujours, car tout le monde doit remplir un jour ou l'autre au moins un formulaire. Cette dépendance comporte un sentiment d'impuissance, l'impression d'être à la merci d'autrui, mais aussi un sentiment de « pouvoir », d'avoir quelqu'un qui nous aide, et la possibilité de donner à

quelqu'un l'occasion de montrer qu'il est meilleur. À cela s'ajoute la peur d'être exploité ou, au contraire, privilégié. Si l'analphabète ose apprendre, la crainte s'installe souvent chez lui de voir l'« autre » partir quand il saura se débrouiller tout seul.

LES PARTENAIRES DE L'ANALPHABÈTE

La mère est souvent une personne très proche de l'analphabète et son partenaire. Mais le membre le plus proche de l'entourage peut être également un professionnel de l'aide, comme le travailleur social.

Ces personnes ont toujours en commun une meilleure estime de soi que l'analphabète, et si elles ont de légères difficultés de langage écrit, celles-ci se remarquent moins. Il s'agit souvent de personnes qui sont, elles aussi, peu sûres d'elles, et qui manquent de reconnaissance sociale. Elles se sentent valorisées par l'analphabétisme du partenaire et moralement supérieures à celui-ci. Elles ont besoin d'un tel partenaire parce qu'elles ont peu d'estime de soi.

La faible estime de soi de ces individus est souvent associée à la crainte que leurs amis puissent découvrir qu'ils se tiennent avec un « nigaud », et qu'ils en tirent des conclusions sur leur compte. À cela s'ajoute la crainte que le partenaire soit ou reste avec eux uniquement parce qu'il a besoin de leur aide. Ici également, on observe la faible estime de soi.

Et si le partenaire s'inscrit à un cours de lecture-écriture, peut-être même à l'instigation de l'autre, la crainte s'installe de le voir progresser et partir. La personne qui aide ne peut se sentir plus à l'aise que le partenaire qu'aussi longtemps qu'elle peut aider ce dernier. Si son aide n'est plus re ;uise, il peut survenir à la limite un effondrement de la personnalité, comme des états dépressifs, etc.

Chez les mères qui considèrent que leur rôle dans la vie consiste à aider leur fils adulte à remplir des papiers, le gardant ainsi au niveau d'un enfant, surgit la crainte de perdre celui qui, peut-être, ne leur rendait visite que lorsqu'il avait besoin de quelqu'un pour lire et écrire.

La personne qui aide dépend de la possibilité de pouvoir aider. Si son aide n'est plus requise, elle est obligée soit de trouver d'autres domaines où elle peut aider, soit de changer en tant qu'individu. Elle luttera d'abord pour maintenir le statu quo, mais il faudra bien sûr tenir compte du fait qu'elle n'a pas l'intention de nuire à la personne à laquelle elle apporte son aide.

CHANGEMENTS DANS LES RELATIONS ET LA PERSONNALITÉ

Apprendre, c'est changer. Les personnes qui viennent suivre nos cours veulent changer, modifier quelque chose, mais de façon que tout le reste demeure autant que possible inchangé. Seulement une partie de l'ensemble doit être modifiée, et ce autant que possible de manière indolore. Ce n'est que durant le cours que l'étendue du changement dans la personnalité de l'individu et dans ses relations devient apparente.

Si un analphabète qui, par exemple, ne connaît que quelques lettres apprend à les utiliser de façon utile et à élargir ses connaissances jusqu'à savoir écrire son nom sans aide, il s'opère un changement dans sa personnalité et son entourage. Il va alors apprendre à être plus confiant, à essayer quelque chose de sa propre initiative, sans dépendre autant de l'autre. Cela veut dire aussi que cette autre personne doit être prête à changer, à faire des concessions et à courir le risque d'avoir un partenaire qui n'est plus comme avant. C'est un processus difficile, qui requiert de l'assistance. En s'appropriant une partie du langage écrit, l'analphabète apprend plus que de simples lettres. Il apprend qu'il peut apprendre, devenir plus autonome et avoir une plus grande estime de soi. Cependant, il apprend aussi qu'il a lui-même contribué à son ignorance par le passé. Il apprend qu'il peut influer sur sa situation, qu'il peut la modifier.

Lorsque l'apprenant connaît un premier succès, qu'il considère aussi comme tel, il atteint un point critique dans le processus d'apprentissage. Il doit en effet décider s'il se sent capable d'aller plus loin, ou si lui ou son partenaire ont peur de changer et de mettre en péril leur relation.

A ce stade, des entretiens d'orientation deviennent nécessaires pour les deux intéressés, qui doivent alors verbaliser leurs craintes avec l'aide du conseiller, car les deux personnes ne se font pas mutuellement confiance. L'importance accordée à l'extériorisation des craintes et le fait que cette extériorisation semble aller de soi apportent aux deux partenaires un énorme soulagement psychique.

Se laisser entraîner de nouveau dans le processus d'apprentissage, c'est accepter d'abandonner des systèmes de dépendance qui s'accompagnaient certes de difficultés, mais qui ont été utiles durant des années. C'est aussi vouloir faire de nouvelles expériences d'apprentissage au sujet desquelles on ne peut pas encore savoir si elles peuvent nous aider davantage et nous donner plus de reconnaissance que les anciennes. Tous les analphabètes adultes ont déjà eu en effet des expériences négatives en essayant d'acquérir la maîtrise du langage écrit.

RÉCAPITULATION — ÉVALUATION

Il n'y a pas qu'une seule méthode d'alphabétisation. Le fait d'avoir employé une seule méthode d'acquisition de la lecture (correspondant à

la façon de penser qui existait à une époque donnée, soit la méthode d'analyse-synthèse ou, encore, la méthode globale) dans les écoles primaires a sans doute contribué à l'apparition de problèmes de lecture-écriture. Ces difficultés ont pu se manifester parce qu'on a dû négliger de prendre en considération l'attitude de chaque écolier à l'égard de l'apprentissage, sa capacité et son rythme d'apprentissage, ainsi que ses possibilités d'acquisition des connaissances langagières.

Cette erreur a été répétée en Europe au début de l'alphabétisation, et également durant les premières années d'existence de l'AOB. La méthode privilégiée à l'époque était celle de la segmentation en morphèmes[3]. Celle-ci fut remplacée par l'approche fondée sur l'expérience langagière[4]. Entretemps, les alphabétiseurs ont compris, eux aussi, que la méthode à utiliser doit correspondre au niveau d'apprentissage de l'apprenant et pouvoir être appliquée par ce dernier dans la vie de tous les jours.

La transposition de la méthode dans le quotidien implique un changement d'attitude chez l'apprenant. Lorsque, par exemple, un débutant essaie, en rentrant chez lui, de découvrir ce qu'il a appris durant le cours d'alphabétisation, le changement d'attitude a réussi. Changer d'attitude, c'est changer jusqu'à son comportement actif et cesser d'endurer passivement. C'est aussi assumer la responsabilité de son propre apprentissage. Pour aider l'apprenant dans cette démarche, nos conseillères et nos formatrices se mettent à sa disposition.

Les aspects convaincants de notre méthode sont, d'après nous, les possibilités qu'elle offre à l'analphabète de voir ses progrès, grâce à un suivi, et de bénéficier en même temps de l'aide dont il a besoin. Cette méthode requiert cependant une collaboration intensive entre les formatrices et les conseillères. Or, c'est exactement sur ce plan que cette approche comporte des difficultés dans la pratique.

La coopération nécessaire pour, par exemple, définir des objectifs intermédiaires dans la démarche d'apprentissage d'une personne fait problème lorsqu'il y a des rivalités entre les formatrices ou entre celles-ci et les conseillères. Il y a en effet le danger qu'en raison de ces rivalités, des doutes ou des réserves ne soient pas exprimés, que des faits nouveaux passent inaperçus et que des évaluations personnelles soient défendues obstinément en dépit de l'existence de meilleures analyses.

Les compétences requises des formatrices et des conseillères qui veulent travailler selon la méthode que nous venons de décrire sont élevées.

Une collaboration est possible lorsque les formatrices et les conseillères sont prêtes à résoudre leurs propres problèmes d'apprentissage et à apprendre ainsi à élargir leur perception d'elle-même. La réflexion critique au sein de l'équipe de formatrices ou de conseillères[5] sert également

à l'élargissement de l'horizon et est indispensable pour pouvoir effectuer un travail professionnel.

Cette façon de travailler, qui prévoit deux personnes-ressources pour chaque apprenant et qui comporte des exigences constantes sur le plan des compétences des éducateurs et des conseillers, est une formule coûteuse mais efficace. Cependant, il n'est pas nécessaire d'offrir un suivi aussi serré à tous les analphabètes: nombre d'entre eux peuvent s'en passer. Un service de ce genre devrait néanmoins exister pour ceux qui en ont besoin.

Nous ne prétendons pas que cette méthode est la meilleure approche de l'alphabétisation. Nous croyons plutôt qu'une différenciation plus poussée qu'auparavant s'impose dans le travail d'alphabétisation, afin de tenir compte des différences importantes qui existent entre les personnes qui sont aux prises avec des difficultés de lecture et d'écriture.

NOTES

1. Toute action est communication. On ne peut pas ne pas agir. A l'intérieur d'un système, le comportement de l'individu a des effets sur tous les autres membres du système. Lorsqu'une variable du système est modifiée, le système doit être redéfini.

2. A moins que la personne qui conseille ne se rende compte que sa propre expérience d'apprentissage l'empêche de conseiller adéquatement le client. Si tel est le cas, elle l'adressera à une autre conseillère.

3. Décomposition d'un mot en plus petites unités sémantiques.

4. A partir des expériences langagières quotidiennes des apprenants, on effectue l'analyse de mots, phrases, etc.

5. On analyse alors des cas réels, on émet des hypothèses, on discute des façons de procéder et on désigne des objectifs concrets.

BIBLIOGRAPHIE

BATESON, G., *Ökologie des Geistes* [*L'écologie de l'esprit*], Francfort-sur-le-Main, Suhrkamp, 1981.

BATESON, G., *Geist und Natur* [*Esprit et Nature*], Francfort-sur-le-Main, Suhrkamp, 1982.

DOBERT-NAUERT, M., *Verursachungsfaktoren des Analphabetismus* [*Les facteurs de l'analphabétisme*], Francfort-sur-le-Main, PAS, 1987.

DUSS, V., WERDT, J., et WELTER-ENDERLIN, R., *Der Familienmensch* [*L'être de famille*], Stuttgart, Klett, 1980.

EHLING, B., *et al.*, *Über Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland* [*De l'analphabétisme en RFA*], Bonn, 1987.

GUNTERN, G., « Streß und Bewältigungsmechanismen in menschlichen Systemen » [Stress et mécanismes d'adaptation dans les systèmes humains], dans *Familiendynamik*, 6 (2), 1980.

HALEY, J., « Ansätze zu einer Theorie pathologischer Systeme » [Prolégomènes à une théorie des systèmes pathologiques], dans WATZLAWICK, P., et WEAKLAND, J., 1980.

KAMPER, G., *Analphabetismus trotz Schulbesuch* [*Scolarisés et quand même analphabètes*], Berlin, AOB, 1990.

KAMPER, G., *Elementare Fähigkeiten* [*Habiletés élémentaires*], tome I, Berlin, Systemdruck, 1985.

KAMPER, G., *Elementare Fähigkeiten*, tome II, Berlin, Systemdruck, 1987.

NAPIER, A., WHITAKER, C.A., *Tatort Familie* [La famille comme lieu du crime], Cologne, Diederichs, 1979.

SCHNEEWIND, K., *et al.*, *Eltern und Kinder* [*Parents et enfants*], Stuttgart, Kohlhammer, 1983.

SELVINI-PALAZZOLI, M., *et al.*, *Paradoxon und Gegenparadoxon* [*Paradoxe et paradoxe de groupe*], Stuttgart, Klett, 1972.

WATZLAWICK, P., et WEAKLAND, J.H., *Interaktion*, Stuttgart, Huber, 1980.

LA FORMATION, UN OUTIL DE LUTTE CONTRE TOUT ENFERMEMENT?

Didier Andreau
Christophe Caron
Francis Gosset
Action-Formation-Étude-Recherche,
Lille, France

INTRODUCTION

Aujourd'hui en France, on lutte contre l'illettrisme en faisant du « pédagogisme » avant tout.

Quelques-uns, et nous en sommes, affirment que c'est sur les pratiques, sur les raisons de lire qu'il faut se pencher, car personne ne peut acquérir des techniques d'une pratique qu'il n'a pas. On peut apprendre à lire aux gens qu'on engage dans des programmes où l'apprentissage de la lecture est nécessaire. « Si je vis dans une société qui n'a pas besoin que je lise, je ne lis pas. »

Il peut paraître contradictoire qu'une telle affirmation soit faite par un centre de formation dont la « mission » est justement pédagogique. La question se pose donc de savoir quelle est la place d'un écrit provenant d'un centre de formation dans un ouvrage traitant de la lutte contre l'illettrisme à travers des pratiques extra-pédagogiques.

En France nous avons l'habitude de manier le paradoxe. Si, pour nous, l'illettrisme est avant tout un problème politique et qu'il dépasse largement le cadre de la recherche pédagogique et des simples réponses pratiques, il nous fallait être inscrit dans un champ pédagogique, celui de la formation, pour être en mesure de tenter d'y apporter des réponses.

Mis à part les grands objectifs annoncés avec tambours et trompettes et quelques tentatives de pluripartenariats, il n'existe pratiquement pas, chez nous, de réels moyens permettant de créer des pratiques innovantes de lutte contre l'illettrisme entre les divers organismes qui s'occupent de cette question. Nous sommes contraints de nous inscrire dans le canevas des organes de tutelle qui nous financent, ce qui suppose l'obéissance aux cahiers des charges qui ne laissent pas toute la latitude possible.

Notre association, qui s'est inscrite dans le champ de la formation porteuse d'un choix politique et idéologique en proposant des actions de formation allant dans le sens d'une solution de rechange à l'enfermement, tente depuis sa création de gérer au mieux cette contradiction. C'est ce que nous tenterons de montrer.

Nous essaierons dans un premier temps, par un retour historique sur notre association, de décrire notre démarche; comment, à partir de l'option idéologique qui a guidé le choix de nos actions, celles-ci ont nourri des réflexions qui, à leur tour, ont entraîné d'autres actions, parmi lesquelles la lutte contre l'illettrisme tient une place prépondérante.

La deuxième partie tentera, à travers l'atelier pédagogique personnalisé et le secteur insertion, de montrer comment, dans les séquences de formation, nous cherchons à éviter le pédagogisme en permettant aux individus de s'approprier leur formation et de mettre sur pied des projets dans lesquels la lecture peut prendre sens pour eux.

L'HISTOIRE DE L'ACTION-FORMATION-ÉTUDE-RECHERCHE (AFER)

En 1978 a lieu une restructuration dans une école de formation de travailleurs sociaux de la banlieue lilloise touchant aussi l'emploi de ses formateurs. Après de longues et dures luttes, certains ne se résignent pas. La vague montante (nous sommes à la fin de la décennie 1970) est porteuse d'un espoir d'autogestion. Les débats sont ardus, «l'alternative c'est pour demain». En tout cas, l'alternance politique en France commence à poindre.

Les formateurs licenciés économiques de l'École de service social créent l'association Action-Formation-Étude-Recherche (AFER). Ce sera un collectif proposant des actions de formation «différentes dans leurs contenus et dans leurs formes, mettant en œuvre de nouvelles formes de collaboration, de nouveaux rapports au sein du collectif de travail».

• La période de gestation (1978-1982)

La création de l'AFER est le fruit de plusieurs années de réflexion, de pratiques et d'actions auprès des travailleurs sociaux de la région Nord — Pas-de-Calais.

«L'association AFER a pour objet de promouvoir, favoriser, développer tous les moyens propres à la formation sanitaire, sociale, culturelle. Cette action se poursuivra à tous les stades: conception, étude, contacts, formation, recherche» (extraits des statuts). Elle propose aux personnels du secteur sanitaire et social une approche différente de la réalité quotidienne et professionnelle.

«L'ensemble des actions de formation menées s'inscrit dans une démarche alternative. L'objet est de construire des outils méthodologiques et pédagogiques pour la formation d'adultes. Notre fonctionnement autogéré permet une appropriation du quotidien par l'ensemble des individus composant le collectif. Chacun est maître d'œuvre de ses actions, de

l'émergence de l'idée à son évaluation en passant par sa conception, sa négociation et sa réalisation » (extrait du texte du projet de création de l'Atelier pédagogique personnalisé, 1986).

L'objectif fixé pour la première année est double : d'une part poursuivre l'action de formation continue auprès des salariés du secteur sanitaire et social, d'autre part se faire connaître.

L'action de formation est, dans un premier temps, centrée sur les personnels de la psychiatrie. Elle est complétée par la mise en place d'une structure de démarchage qui prend la forme d'actions médiatiques à l'échelle régionale, nationale, internationale : des soirées-débats, des journées d'études sur des thèmes dans la mouvance de l'antipsychiatrie.

Parallèlement aux actions de formation continue et à la construction de l'image de marque, la réflexion sur la mise en place d'autres actions et d'autres terrains d'action suit son cours. L'AFER souhaite proposer quelque chose de plus large, une mutualisation de moyens. C'est la naissance d'AFER-diffusion, une expérience qui durera trois ans et qui proposera, pour des groupes de musique et de théâtre, la mise à disposition de son secrétariat à mi-temps pour gérer les tâches administratives liées à l'activité culturelle.

Quatre axes principaux règlent donc la vie de notre association naissante :

— L'action dans la formation continue des personnels du secteur sanitaire et social ;

— La pérennisation de l'association par la mise en place d'un mécanisme permanent de débats et de confrontations sur les pratiques de lutte contre l'enfermement ;

— La promotion d'entreprises culturelles par la mutualisation de moyens techniques ;

— L'expérimentation d'une nouvelle forme de relations dans l'entreprise.

• L'émergence du problème de l'illettrisme

L'objectif que l'on s'était fixé d'acquérir une notoriété grâce à la création d'un lieu de débat permanent sur l'exclusion commence à être atteint. L'action auprès des salariés du secteur sanitaire et social a fait naître de nouvelles interrogations, entre autres sur l'hypothèse d'une action conjointe auprès des personnels et auprès du public du secteur. À la suite

d'expériences de formation technique auprès des travailleurs handicapés des Centres d'aide par le travail (CAT : structures de production pour les personnes handicapées adultes considérées comme inaptes à travailler en milieu ordinaire), l'AFER est sollicitée pour mettre en place une action de formation visant l'insertion en milieu de travail ordinaire de jeunes travailleurs handicapés.

Le succès enregistré par cette action va permettre la première grande mutation de l'association. Les mesures mises en place par le nouveau gouvernement socialiste, précisément le plan d'insertion sociale et professionnelle pour les jeunes de 16 à 25 ans (appelé plan Swartz), vont donner naissance à la filière « insertion » de l'AFER.

Les mesures accompagnant la mise en place du plan d'insertion des jeunes offrent désormais un cadre juridique et financier aux actions de formation qui s'adressent aux jeunes demandeurs d'emploi.

Au bout d'un an et demi de fonctionnement, les résultats attendus dans ces stages ne sont pas à la hauteur des espérances de l'association. Quelques conclusions sont ébauchées :

— L'objectif d'insertion en milieu ordinaire ne colle pas à cette population (tout au moins à court terme), trop marquée socialement, trop enfermée et dans un état psychologique dégradé. De plus, la durée de ces actions et les moyens dégagés pour leur mise en place sont trop réduits pour permettre de réaliser l'objectif d'insertion professionnelle assigné aux organismes ;

— Les outils d'action ne sont pas adaptés à ce public, notamment en ce qui concerne l'approche de l'illettrisme. Ce problème apparaît de plus en plus clairement comme étant l'obstacle principal à l'accession à la formation et par conséquent à l'emploi.

A l'époque, les organismes qui travaillent sur le terrain de l'illettrisme font le même constat : l'énorme difficulté, si non l'incapacité d'aborder l'illettrisme avec les méthodes d'apprentissage traditionnelles, en l'absence de formation de formateurs et en l'absence de politique et de recherche. L'illettrisme étant jusqu'alors considéré comme inexistant en France, on comprend l'absence de recherche et a fortiori d'outils pédagogiques spéciaux.

Au regard de ces conclusions, l'AFER prend deux types de mesures :

— Revoir la stratégie d'action. Le public est trop jeune, trop en difficulté, pour envisager une insertion professionnelle, même à moyen terme. Le cadre juridique, les moyens et les durées sont inadaptés à une action en profondeur. L'AFER réoriente son

action vers un public plus âgé, dans le cadre d'actions expérimentales d'une durée de deux ans;

— Mandater deux permanents pour se renseigner au pays et à l'étranger sur les pédagogies et les pratiques de lutte contre l'illettrisme. Les investigations débouchent sur la rencontre avec l'AFL (Association française pour la lecture). C'est le coup de foudre! L'ensemble des membres de l'association participent à une formation de formateurs à l'école de l'AFL et s'engagent dans une politique de lecture bien précise.

• De la rencontre avec l'AFL à la journée régionale sur l'illettrisme

La rencontre de l'AFL : un parti pris

Nous avions rencontré une association dont la pratique et les idées faisaient écho à ce que nous percevions sur le terrain. Selon Jean Foucambert, de l'AFL, l'évolution de la situation de la lecture en France dépend de la mise en œuvre d'une politique globale.

Une action limitée à un seul domaine ne profite qu'à ceux qui n'ont pas besoin d'aide dans les autres domaines. Améliorer le niveau technique de lecture sans rien faire d'autre, c'est apporter de l'aide à ceux qui sont déjà lecteurs. Cela implique des mesures nouvelles:

— « Une campagne permanente d'information sur la nature et les enjeux de la lecture permettant la remise en cause du statut social de la lecture et de la non-lecture.

— « Lire, c'est accepter de partager le pouvoir. C'est prendre des responsabilités, c'est accepter que le plus grand nombre en prenne.

— « Aider à l'augmentation du nombre de lecteurs, c'est remettre en cause sa propre pratique de lecteur.

— « Promouvoir l'utilisation des équipements collectifs qui permettent de choisir ce que l'on va lire.

— « Concevoir des actions en faveur de la lecture comme une aide à l'exercice d'une pratique qui va du rejet assumé au choix, en passant par la contestation et le détournement.

— « Développer des écrits nouveaux, avec un référentiel et des valeurs différents.

— La lecture met en œuvre des processus d'une nature et d'une complexité sans commune mesure avec ceux que requiert l'utilisation rudimentaire par la voie alphabétique dont disposent encore aujourd'hui près de 70 % des individus. C'est dire qu'un important investissement méthodologique doit être opéré, tant dans l'apprentissage initial que dans les phases suivantes de perfectionnement[1]. »

Apprendre à lire, aider le plus grand nombre à acquérir du pouvoir (et le partager), tel est notre projet et le sens de nos actions depuis la création de l'association. Restait à nous former à la pédagogie de l'AFL pour une appropriation plus efficace des outils de formation et à reprendre notre bâton de pèlerin pour de nouvelles aventures et de nouveaux débats.

La journée régionale sur l'illettrisme (17 octobre 1984)

Suivant la façon de procéder à l'AFER, l'investissement dans la pédagogie de l'AFL ne pouvait rester confidentiel. Les premières conclusions de nos pratiques avec le public adulte devaient être discutées sur la place publique. L'actualité d'une mobilisation autour de l'illettrisme, en parallèle avec la montée du chômage, ne concernait pas uniquement les pédagogues.

Après une série d'actions sur le problème de l'illettrisme, des commissions de travail ont défini une série de questions et de pistes de travail:

— Est-ce utile de savoir lire et écrire aujourd'hui étant donné les progrès techniques, notamment le développement de la robotique?

— La lutte contre l'illettrisme n'est-elle pas une forme de normalisation?

— Faut-il un dispositif spécial?

— Le plaisir est-il nécessaire pour être lecteur?

— Actuellement, le non-lecteur est de plus en plus inondé d'écrits. Sans les outils de décodage, il se trouve de plus en plus marginalisé. Quels sont les moyens les plus efficaces pour mettre au point ces outils?

— Mettre sur pied des actions d'information en vue de démythifier les idées reçues sur la question;

— Faire le bilan des formations existantes et de leurs limites;

— Constituer et diffuser un fichier des organismes qui luttent contre l'illettrisme dans la région ;

— Mettre sur pied des actions de prévention de l'illettrisme pour la petite enfance, d'intervention et de soutien scolaire et périscolaire pour les moins de 16 ans ;

— Créer une formation de formateurs adaptée ;

Le nombre de participants (250) à cette journée régionale a montré l'importance du problème, ainsi que le degré d'impuissance de nombreux formateurs.

• La troisième époque : des actions expérimentales à la mise en place de l'APP

A la suite de la journée d'orientation, l'organisme réinvestit les acquis de l'AFL et ceux du colloque dans la formation continue. Des stages de sensibilisation sont proposés à des équipes de professionnels désireux de mettre en place dans leurs établissements des dynamiques autour de la lecture. Des formations conjointes proposent aux usagers et aux professionnels une remise en cause de leur statut de lecteur, une réflexion sur l'acte de lire et un rapport méthodologique et pédagogique.

Parallèlement, l'AFER a mis en place de 1983 à 1985 des actions expérimentales pour demandeurs d'emploi de longue durée (DELD) de plus de 21 ans et pour demandeurs d'emploi de longue durée handicapés (DELDH), reconnus aptes à travailler ou travaillant en milieu ordinaire. A l'époque, il n'existait aucun mécanisme de prise en charge de ces publics. Ces actions de formation visent l'insertion sociale et professionnelle d'un public en difficulté (illettrés, personnes ayant des troubles du comportement ou des difficultés relationnelles, handicapés moteurs ou mentaux sortant de prison ou d'un suivi psychiatrique, etc.).

Notre connaissance de ce public dans le cadre des diverses institutions et le questionnement de celles-ci face à l'enfermement ou à l'exclusion nous invitent à mener des actions d'insertion en milieu ordinaire, hors d'un cadre institutionnalisé.

Les expériences avec le public jeune nous conduisent à mettre en place des actions de longue durée. En effet, on ne peut pas, en quelques semaines, amener ces personnes vers une autonomie, les amener à trouver ou à retrouver des repères dans l'espace et dans le temps, à s'ouvrir sur le monde social, professionnel, culturel, à dépasser des stratégies de contournement de l'écrit après des années passées dans un univers de fuite

et de repli sur soi. Il faut, à travers des situations concrètes, amener ces personnes à sortir d'un enfermement lié au chômage de longue durée ou à un problème de santé mentale.

L'expérience de ces deux stages nous amène à l'idée de l'individualisation des formations permettant l'acquisition de la capacité d'autoévaluation et d'autoformation, grâce à des situations de composition avec la réalité dont le stagiaire peut tirer lui-même un bilan positif.

Le résultat du travail avec ces personnes est concluant : acquisition d'une plus grande autonomie, d'une plus grande ouverture, d'une plus grande confiance en soi permettant de sortir de situations constamment reproduites et reconduisant inévitablement à l'échec ; insertion professionnelle, parfois formation qualifiante, inimaginables auparavant.

C'est par rapport à des projets précis à réaliser que peut se faire la prise de conscience de la relation que chacun entretient avec l'écrit (qu'elle soit d'utilisation ou de contournement) et c'est bien à partir de cette prise de conscience, favorisée par le contexte de formation, que peut se mettre en place un apprentissage de la lecture. Toute demande qui ne respecterait pas ces étapes replacerait l'individu en situation d'« élève », établissant entre le formateur et le formé la relation ambiguë qui existe entre celui qui a les solutions et celui qui en a besoin.

• L'AFER aujourd'hui : que reste-t-il de nos amours ?

Aujourd'hui, l'AFER comprend 24 salariés se répartissant dans les 8 filières suivantes :

— Atelier pédagogique personnalisé (5 salariés et 1 objecteur de conscience).
Public : tous publics de plus de 16 ans, quels que soient le niveau, le projet, les difficultés et le statut.
Partenaires : État, région, département, communes, Fonds d'action sociale (FAS), Agence pour l'emploi, travailleurs sociaux, entreprises, organismes d'accueil et d'orientation, etc.

— Filière Demandeurs d'emploi longue durée Lille (5 salariés).

— Filière Demandeurs d'emploi longue durée Tourcoing (4 salariés).
Publics : demandeurs d'emploi jeunes et adultes, travailleurs handicapés, sortant de prison ou d'établissement psychiatrique.
Partenaires : État, région, département, communes, Agence pour l'emploi, travailleurs sociaux, Direction du travail, entreprises, organismes d'accueil et d'orientation, etc.

— Filière Formation continue (3 salariés).
Public : personnels du secteur sanitaire et social, salariés d'entreprises, etc.
Partenaires : essentiellement les entreprises.

— Filière Multimédias (2 salariés).
Public : pas de public, du moins directement. C'est une filière de production d'outils pédagogiques multimédias.
Partenaires : État, région, entreprises spécialisées dans les nouvelles technologies et l'audiovisuel, travailleurs sociaux, lieux d'accueil et d'orientation.

— Filière Secrétariat (4 salariés).

— Filière « La petite maison ». Elle fonctionne avec la participation de permanents des autres filières.
Public : toute personne accompagnée d'un enfant de moins de quatre ans désireuse de discuter de la petite enfance.
Partenaires : comme les autres filières, plus tous les services liés à la petite enfance et les partenaires du quartier d'implantation.

— Deux salariés sont actuellement détachés auprès de la mission régionale Nouvelles qualifications pour une action à Villeneuve d'Ascq.

La notion de filière est liée à la nature de l'action, au public touché, et également à l'établissement ou à l'organisme dont dépend ce public. Certains salariés travaillent simultanément dans plusieurs filières. Chaque salarié (en principe) peut changer de filière.

En plus de ces secteurs d'action, nous nous sommes dotés de groupes « transversaux » ou « interfilières ». Ces groupes de recherche sont le lieu de confrontation des pratiques de chacun sur un problème d'action (la lecture, par exemple), sur un public particulier, ou encore sur des outils (la filière Multimédias comme la filière « Petite maison » ont été créées à la suite d'interrogations nées dans des réflexions transversales). Un permanent est désigné pour être la personne-ressource de ce groupe.

Des origines nous avons gardé le principe autogestionnaire. Tous les salariés permanents ont le même salaire. Il n'y a pas de directeur. Chacun peut être appelé à mener un projet aussi bien dans sa conception, sa négociation, sa réalisation, son évaluation. Chacun, à tour de rôle, est censé représenter l'association. Chacun est membre de l'AFER et à ce titre participe à l'assemblée générale mensuelle avec une voix délibérative.

La gestion quotidienne et centrale de l'association est laissée aux soins d'un pool regroupant des représentants mandatés par les filières, chaque filière se dotant de l'outil de gestion le plus approprié à son activité.

En ce qui concerne l'organisation du temps de travail, il y a un temps de négociation institutionnelle, un temps de recherche-préparation, un temps de coordination et un temps d'action. La répartition est modulée en fonction de la filière et de la période en question.

Notre secteur d'action est surtout régional : concentré sur Lille, Tourcoing et Villeneuve d'Ascq pour le public en difficulté, réparti sur tout le territoire pour la formation continue.

Les partenaires sont multiples. Il n'y a pas de lieu central dans l'association où sont intégrés les partenaires. C'est chaque filière, et parfois chaque individu, qui gère son réseau de partenaires. Telle filière conviera ses partenaires à un groupe de pilotage en fonction de telle ou telle problématique (par exemple, en APP ; voir la section suivante) ; telle autre rencontrera ses partenaires dans une réunion de bilan après une action ou encore dans un groupe de travail.

La situation est la même en ce qui concerne le public accueilli. Chaque filière apporte des réponses au cas par cas. Dans telle action, les stagiaires vont définir eux-mêmes leurs horaires. Dans telle autre, ce sera un budget de fonctionnement qui leur sera alloué et ils en auront la gestion.

Dans l'ensemble, nous incitons les personnes à définir leurs objectifs de formation et nous leur proposons une démarche d'autoformation (d'autogestion de leur formation ; voir la section suivante). En effet, un de nos objectifs est l'appropriation par les stagiaires de leur parcours.

La question de leur intégration dans la gestion centrale de l'association est une question permanente. Cela dit, nous n'avons pas encore trouvé de formule pour que cette intégration soit possible. Cela pose exactement les mêmes questions que pour les partenaires — financiers et autres — avec, d'une part, la difficulté de la limitation des durées de formation, et, d'autre part, la difficulté qu'a cette population à s'inscrire dans ce type de démarche. Comme ces gens n'ont jamais été invités à partager le pouvoir, la démarche, lorsque nous essayons de l'introduire, leur paraît bizarre, voire indécente.

Un autre problème est l'absence, localement et nationalement, de regroupement de personnes en difficultés susceptible de représenter ces personnes aux seins des organismes qui s'occupent d'elles. L'état de délabrement dans lequel se trouve le mouvement syndical et le traditionnel manque d'intérêt que porte ce dernier aux personnes privées d'emploi ne nous permettent pas de penser que les syndicats (dans leur structure actuelle et dans leurs orientations) soient les meilleurs interlocuteurs.

Voilà, rapidement présentée, la situation dans laquelle se trouve le collectif AFER. L'activité de l'association s'est considérablement accrue

en 12 ans. Cette extension ne va pas sans poser un certain nombre de problèmes et de questions, notamment sur les choix et les formes d'action auprès du public. Nous y reviendrons dans la conclusion.

Maintenant que le décor est « planté », nous allons décrire deux types d'action auprès du public en difficulté où la lecture tient une place prépondérante.

L'ATELIER PÉDAGOGIQUE PERSONNALISÉ (APP)

En 1985, le réseau national des Ateliers pédagogiques personnalisés se met en place et, en octobre 1986, naît l'Atelier pédagogique personnalisé à l'AFER.

En principe, l'APP est un espace éducatif individualisé ouvert qui permet à toute personne d'avoir une activité de formation, maillon de son parcours et de son insertion professionnelle, grâce notamment à l'utilisation privilégiée de moyens d'autoformation.

L'objectif premier de l'APP est d'assurer une formation générale qui peut être complétée par une initiation à la technologie de base (connaissance et utilisation d'un outil technique dans des situations diverses). Il ne s'agit en aucun cas d'un apprentissage à caractère professionnel. L'APP n'assure pas les fonctions d'orientation et de bilan.

L'APP s'adresse prioritairement aux individus ayant un projet personnel ou professionnel suffisamment défini et effectuant une démarche volontaire de formation. L'action s'adresse à des publics de tous niveaux et de toutes origines (salariés, demandeurs d'emploi jeunes ou adultes, etc.). Aucun niveau minimum n'est requis pour bénéficier de cette action.

Le cahier des charges stipule également que tous les publics (sauf les salariés) doivent être orientés par les structures d'accueil (permanence d'accueil, d'information et d'orientation, mission locale, centre d'information et d'orientation, Agence nationale pour l'emploi, etc.). Dans le cas où une personne arrive directement à l'APP, elle doit être mise en relation avec une structure d'accueil pour qu'on puisse effectuer un suivi. À cet égard, une fiche de liaison est établie par la structure d'accueil afin d'informer l'APP du nombre de stagiaires envoyés.

L'APP a pour objectif de compléter les autres programmes de formation continue (programme régional, examen spécial d'entrée à l'université, promotion sociale, etc.).

La pratique pédagogique se caractérise par les étapes suivantes :

— Une phase de définition de la formation préalable à la signature du contrat pédagogique ;

— Des périodes d'évaluation formative sous forme d'entretiens (moments où le formateur fournit immédiatement à l'apprenant une information sur ses progrès, ses lacunes, et les moyens dont il dispose pour y remédier);

— L'autoformation à partir d'outils mis à la disposition du stagiaire;

— Un soutien personnalisé assuré par des formateurs et des personnes-ressources;

— Une phase de bilan à la fin du contrat pédagogique;

— *Une restitution* à la structure d'accueil.

Dans son champ de compétence, l'APP classe le stagiaire et définit un contrat d'objectifs individuels qui n'excède pas 150 heures en moyenne. Le contrat peut être renouvelé de manière exceptionnelle et ne peut, en tout état de cause, se substituer à ce que pourrait dispenser un organisme de formation professionnelle. Il est signé par le formé et le formateur, et précise:

— les objectifs visés;

— les contenus de formation;

— la durée globale de la formation et la présence hebdomadaire minimum du candidat à l'APP;

— les modalités de travail;

— les modes de reconnaissance des acquis envisagés.

La structure d'accueil est informée de l'existence de ce contrat par le retour de la fiche de liaison.

A l'issue de la formation, chaque personne recevra une attestation, élément d'un portefeuille de compétences, sur laquelle seront consignés:

— l'intitulé et les contenus de formation suivie pendant la durée du contrat;

— les acquis en fin de contrat;

— les compétences acquises en formation générale.

1. Nos pratiques

L'APP n'est pas un stage au sens classique du terme, c'est-à-dire une action de formation débutant à telle date et finissant à telle date avec x personnes suivant le même parcours, sélectionnées en fonction d'objectifs préétablis, sur des présupposés de niveau scolaire. C'est une structure de formation en perpétuel mouvement s'adressant à toute personne (demandeur d'emploi, salarié, travailleur handicapé, public du secteur sanitaire et social), quel que soit le projet de formation. Le projet peut être, dans le dernier cas, sa propre élaboration. L'idée que l'APP n'est pas un stage s'explique par le fait que chaque stagiaire arrive avec un niveau différent et des attentes diverses, d'où l'impossibilité pour le centre de formation de concevoir un programme, de fixer une durée commune, vu l'hétérogénéité des publics, des statuts, des niveaux, des besoins. En ce sens l'APP est un enchevêtrement d'ateliers ayant comme épine dorsale le projet de l'individu en formation. La formation n'est pas rémunérée, elle est toutefois gratuite et se déroule à temps partiel suivant un rythme hebdomadaire. Les temps de formation sont de 300 heures pour les plus de 25 ans et de 150 heures pour les moins de 25 ans. Le rythme moyen est de 15 heures par semaine. La formation peut s'arrêter n'importe quand si la personne est entrée en formation qualifiante, si elle est retournée au travail ou si tout simplement les services que nous lui proposons ne lui conviennent pas. La formation ne débouche pas sur une qualification (nous ne sommes pas habilités à en délivrer et ce n'est pas non plus un objectif de l'association de le devenir). La formation démarre après une réunion d'information hebdomadaire où l'objet de la formation est exposé aux auditeurs. Au terme de cette réunion d'information, les personnes disent si elles souhaitent ou non intégrer l'APP. Pour ceux qui le désirent, un rendez-vous est pris pour un entretien individuel. Cet entretien, d'une heure environ, permet de faire connaissance avec la personne et d'ébaucher ce que pourra être son projet en APP, les dates, les rythmes et contenus.

Une première planification est élaborée en fonction de ce qu'a pu dire la personne, et cette planification est modifiable à certains moments de la formation (nous y reviendrons). Une période d'auto-évaluation de six semaines et un entretien individuel sont également programmés.

La formation est dès à présent commencée. Nous poursuivrons cette présentation plus loin.

L'autoformation

La situation à la sortie n'est pas l'unique paramètre permettant d'évaluer le parcours de formation du stagiaire à l'APP; la démarche d'autoformation permet d'en établir un autre.

Nos objectifs de formation dans l'APP se résument à une insertion professionnelle directe ou indirecte. Cependant, il nous semble indispensable de prendre en considération d'autres aspects fondamentaux (insertion sociale, autonomie).

Notre démarche de formation vise à considérer de front ces deux aspects indissociables. De ce fait, toute formation a des effets indirects sur la vie et le comportement du stagiaire: redynamisation, nouveau rythme de vie, statut social différent. Mais le public que nous accueillons nous impose une accentuation de ce rôle implicite de la formation pour lui donner un caractère formatif explicite.

Expliciter ce caractère, c'est amener le stagiaire à avoir un rôle, à devenir acteur de son devenir et, pour commencer, de sa propre formation. C'est provoquer une rupture avec le comportement attentiste ou avec une situation d'assistanat.

Pour arriver à ce résultat, il nous faut créer des situations d'apprentissage. La première situation d'apprentissage qui est de fait la plus porteuse de changements est la situation de formation. Exploiter cette situation de formation, c'est donner un champ de liberté: un rôle actif au stagiaire. Il n'est plus le «formé», il a un pouvoir potentiel sur lui-même, sur son devenir, qui lui est accordé dans cette trêve grâce à l'aspect volontaire et gratuit de la situation de formation. La participation à l'APP ne dépend pas d'un besoin de rémunération, mais d'un désir de formation et de reclassement.

Nous proposons au stagiaire un champ d'action certes encadré mais qui est vide, sans contenu, et dont la clé est en sa possession. Et c'est là notre premier objectif à l'APP: donner des outils à l'individu pour qu'il soit l'acteur de sa formation.

L'autoformation a quand même ses limites:

— «La négation de tout apport des autres (je me suis formé tout seul);

— L'utilisation idéologique de l'autoformation: faire naviguer des sujets tout seul dans des systèmes contraignants de rapports sociaux en les persuadant d'avoir un pouvoir qu'ils n'ont pas en fait.»

Mais c'est en gardant ces limites en tête que nous pourrons travailler dans le sens voulu. A l'époque où les fissures du système scolaire font apparaître sa fonction première, celle de la reproduction sociale, des colmatages s'imposent. L'autoformation semble être un bon moyen.

La pratique de l'autoformation telle qu'elle a été analysée par Gaston Pineau ne peut se détacher d'un projet d'acquisition d'un pouvoir sur sa vie, sur sa formation.

L'auto-évaluation

Au même titre que le stagiaire tend à devenir l'acteur de sa formation, il cherche à resituer lui-même son parcours de formation en en voyant les enjeux.

Un premier temps d'évaluation formative de six semaines permet aux stagiaires de se situer par rapport à la formation et de définir grâce à des échanges leurs attentes en matière de formation. Nous avons volontairement structuré cette première phase, sachant que chacun des stagiaires négocie son contenu de formation tous les 15 jours.

C'est à partir de demandes des stagiaires que nous avons planifié les activités en trois objectifs :

— Mener un travail d'évaluation et d'auto-évaluation ;

— Élaborer des projets de formation personnalisée et les contenus de formation nécessaires ;

— Amener les stagiaires à plus d'autonomie dans la prise en charge de leur formation tant dans les contenus que dans la méthode.

Les stagiaires s'inscrivent en fonction d'une planification d'activités qui leur permet de s'évaluer et d'évaluer leur projet de formation sur le plan de l'orientation professionnelle. Ils doivent prévoir aussi du temps pour un travail individualisé et s'inscrire dans la structure de formation que nous offrons.

Un bilan-évaluation s'effectue de façon systématique après chaque atelier. L'outil est le livret d'auto-évaluation dans lequel le stagiaire reporte ce qu'il a acquis pendant la séance, et ce qui est en cours d'acquisition. Un atelier de bilan-évaluation a lieu tous les 15 jours et fonctionne en sous-groupes de stagiaires encadrés par un formateur « tuteur ». L'évaluation se fait par rapport aux objectifs à atteindre, ce qui permet d'affiner les contenus. Un entretien d'évaluation individualisé mensuel permet de vérifier l'ensemble du projet d'insertion sociale et professionnelle.

Le livret d'auto-évaluation est la mémoire du stagiaire, qui, d'une part, y garde des traces de son parcours, et, d'autre part, y vérifie la cohérence de sa demande par rapport à son projet initial et élabore au fur et à mesure ce projet.

Le livret du stagiaire, même remanié plusieurs fois, ne nous satisfait pas. Son utilisation est très compliquée et certains stagiaires ont beaucoup de difficultés à intégrer la démarche. Ils ne comprennent pas notre insistance et ce qu'ils considèrent comme des redites (par exemple, le rappel à plusieurs reprises du projet, le bilan tous les 15 jours). Certains ont une vision très scolaire de la formation et privilégient les résultats à la démarche, indépendamment des objectifs.

Les bénéfices sont cependant importants :

— Moins de distorsions entre les objectifs des stagiaires et les contenus de formation ;

— Le suivi est facilité, surtout pour les formateurs qui ne sont pas « tuteurs » des stagiaires en question ;

— Le stagiaire prend plaisir à accumuler les traces écrites de ses progrès et le livret est un outil privilégié de valorisation.

L'utilisation du livret nous semble malgré tout indispensable. Actuellement, nous réfléchissons à sa modification et surtout au moyen d'associer les stagiaires à cette réflexion.

Le public hétérogène et l'individualisation

Il nous paraît souhaitable d'accueillir un public hétérogène. Partant de la conclusion qu'il est peu souhaitable de s'adresser à un public en difficulté en le cantonnant dans des formations ciblées « public de bas niveau », nous avions fait le choix d'ouvrir davantage l'APP à un public hétérogène, tant sur le plan des projets que sur le plan scolaire, ceci afin de proposer à l'ensemble des stagiaires une structure non pas centrée sur l'intégration massive de savoirs, mais plutôt sur une réflexion liée à l'utilisation de ces savoirs. C'est également pour pouvoir répondre aux demandes grandissantes de formation qui émanaient d'un public que nous n'avions pas l'habitude d'accueillir traditionnellement.

L'hétérogénéité du public est nécessaire pour impulser la dynamique de groupe, mais elle n'empêche pas l'individualisation de la formation.

L'aménagement du cahier des charges

Nous sommes également devant un paradoxe : nous travaillons dans une démarche d'autoformation, mais le cadre imposé et les notions de contrôle qui sont introduites ne favorisent pas toujours cette démarche. L'APP est en relation permanente avec le partenariat local. A cause de la nature

du fonctionnement de l'APP, ces relations sont difficiles à gérer. Elles sont structurées dans :

— des rencontres individualisées;

— des groupes de suivi des stagiaires (partenaires relais);

— un groupe de pilotage;

— des groupes thématiques (illettrisme, revenu minimum d'insertion, actions-recherches).

Le partenariat auquel nous collaborons est représentatif de l'identité de l'APP. Cette identité est un choix de l'organisme qui a développé ses compétences et stratégies en favorisant l'accueil d'un public marginalisé en difficulté d'insertion sociale et professionnelle. Nous tenons cependant à accueillir un public hétérogène, car en aucun cas l'APP ne doit être considéré comme un ghetto, reproduisant l'image de l'échec par le public accueilli.

Il est nécessaire de répondre à toute demande de formation réalisable à l'APP, quelle qu'elle soit. L'APP veut que son image soit représentative des demandes et des besoins locaux du secteur de la formation du public en situation d'exclusion.

2. L'action à travers quelques ateliers

Il existe trois types d'ateliers (les ateliers « à thèmes », les ateliers « fonctionnels » et les ateliers individuels), qui correspondent à des situations de formation différentes, même si parfois la frontière entre eux reste volontairement floue afin de permettre une adaptation à des situations individuelles et de donner aux gens la possibilité de trouver leur propre place.

Les ateliers dits « à thèmes »

Ces ateliers permettent de réunir des personnes éprouvant à un moment donné des besoins similaires dans un même domaine (lecture, calcul). Ils offrent aux publics ayant un faible degré d'autonomie (exemple : les premiers arrivants) la possibilité d'aborder les apprentissages de base en groupe. Ils sont aussi le lieu privilégié pour amorcer une réflexion ou enclencher des processus d'autoformation (Qu'est-ce qu'être lecteur? Qu'est-ce qu'apprendre? Comment apprend-on?).

C'est là aussi que les apprentissages peuvent s'appuyer sur une dynamique de groupe, sur des projets collectifs comme la réalisation d'un journal. Le travail avec un public en difficulté nécessite de passer par des phases

de socialisation, ce qui n'est pas facile à réaliser dans d'autres situations de formation, en travail individuel par exemple.

Sans ces moments privilégiés, nous ne réussirions pas à motiver les personnes dont le problème est dans un premier temps plus un besoin d'apprendre à se structurer qu'un besoin de formation.

Ces différents objectifs sont poursuivis simultanément ou non. La régulation se fait par la configuration des groupes à un moment donné. De même, certains thèmes émergent, d'autres disparaissent en fonction de l'intérêt des personnes à un moment donné: ainsi, la réunion d'un groupe de femmes avait fait émerger le désir de mettre en place un atelier sur le thème de la petite enfance, atelier qui n'existe plus aujourd'hui sauf à travers la fréquentation de « La petite maison » (structure d'accueil mère-enfant gérée par l'AFER).

L'atelier de production d'écrits/journal

Le but de cet atelier n'est pas de faire le tour des pratiques en matière d'écrit de la langue française, mais plutôt d'aborder tout le travail qui peut se faire sur l'écrit: technique de résumé, plan, construction d'un texte, etc. Le support principal de cet atelier est le journal. Les stagiaires rédigent des articles qui, une fois terminés, sont rassemblés sous la forme d'un journal, qui est ensuite distribué à l'interne (formateurs, stagiaires), mais également à certaines personnes de l'extérieur. Il ne faut pas forcément savoir écrire pour participer à cet atelier. Chacun y travaille à son rythme même si la date de parution du journal fixe un objectif: « Comment je m'y prends pour que mon article figure dans le prochain journal? » Ceci passe par la construction d'un calendrier, l'organisation du travail, etc.

Dans la démarche, en théorie, un stagiaire passe du support papier-crayon à la publication assistée par ordinateur (PAO). Tous les stagiaires n'abordent pas la PAO, cela serait trop difficile à gérer. Les textes sont retravaillés, on effectue les corrections en groupe. Nous abordons ainsi des règles de grammaire et d'orthographe qui sont plus facilement assimilées lorsque le travail est fait en groupe, avec un texte qui parle aux stagiaires.

Plusieurs possibilités s'offrent aux stagiaires:

— Les stagiaires choisissent un ou plusieurs thèmes communs;

— Chacun choisit le thème qui lui convient le mieux et travaille seul ou avec d'autres autour du même thème;

— Les stagiaires choisissent un sujet tel que leur travail, leur vie, une question d'actualité, et travaillent leur article individuellement.

Lecture

Il est question d'aborder ici les différents écrits de « proximité » : partir de cette base pour intégrer des comportements de lecteur. Il est primordial que les stagiaires en lecture puissent restituer les acquis et les écrits faits dans d'autres ateliers (ce point sera développé ultérieurement). C'est en lecture qu'il est important de les reprendre.

Calcul

En fonction du plan de travail défini au cours de l'entretien d'entrée, le stagiaire participe à cet atelier. Tout d'abord un programme de travail est fixé, puis le stagiaire travaille son programme avec le formateur et dispose de classeurs avec exercices selon le niveau choisi.

D'autres ateliers viennent « alimenter » celui-ci, notamment, l'atelier de cuisine (gestion du budget), de comptabilité, mais encore tout ce à quoi un stagiaire peut avoir à faire face dans sa vie quotidienne et qui lui fait problème.

Techniques de recherche d'emploi (TRE)

Outre l'aspect purement pratique des TRE (CV, lettres, etc.), ce temps d'atelier procède également par l'élaboration de projet, car pour beaucoup, il y a des difficultés à démarrer d'emblée par la rédaction de CV ou de lettres.

Souvent, la démarche utilisée consiste en un aller-retour permanent, l'utilisation des TRE venant valider ou invalider le projet initial. C'est également dans cet atelier que nous pouvons aider les personnes en recherche de formation.

Ces ateliers « à thèmes » sont en rapport étroit avec les ateliers « fonctionnels ». Ils n'ont pas la forme de cours où le stagiaire vient s'éclairer à la lanterne du savoir du formateur ; il s'agit davantage de trouver ensemble des stratégies et des méthodes afin de faire parvenir les personnes à l'objectif qu'elles se sont fixé en début de formation.

Les ateliers « fonctionnels »

L'objectif de ces ateliers est de faciliter pour les personnes en grande difficulté les apprentissages de base tels que la lecture, le calcul. Ils permettent d'utiliser des supports différents, de susciter l'intérêt pour des réalisations et de faire des retours sur le quotidien.

Ces ateliers (photo, expression, informatique, cuisine) n'ont pas pour objectif de former des photographes ou autres choses, mais de proposer

des « cadres techniques » où, en fonction de son intérêt pour tel ou tel domaine, le stagiaire va essayer de vérifier la pertinence de son projet.

Pour des personnes en grande difficulté, et donc se sentant exclues de toute situation classique d'apprentissage avec papier-crayon, ces ateliers offrent un lieu de réussite et sont souvent déclencheurs d'un processus de revalorisation, cette dernière étant nécessaire pour entreprendre toute formation.

L'évaluation que nous faisons de notre travail fait que nous modifions ces ateliers soit dans leur forme, soit dans leurs contenus ou par l'utilisation d'autres outils. Ces ateliers évoluent également en fonction de la demande des gens et sont donc, bien souvent, en perpétuelle mutation, notamment au cours de la réunion des stagiaires (une fois par mois) où ceux-ci peuvent faire des propositions. Ce temps d'expression est destiné aux stagiaires, qui le gèrent eux-mêmes : nous essayons au maximum que ce soit eux qui animent cette réunion, même si cela pose certains problèmes. Ces temps d'animation peuvent être préparés dans certains ateliers (par exemple, l'atelier d'expression). Une boîte à idées est mise à disposition. Les idées recueillies permettent d'établir l'ordre du jour et elles sont abordées avec le groupe de stagiaires présent à la réunion : questionnements, propositions, etc.

Les ateliers de travail individuel

Les personnes y travaillent de façon autonome et ont au moins une fois par semaine un temps de travail individuel. L'objectif, pour chaque stagiaire, est de réussir à gérer le temps et le rythme de travail, d'utiliser les outils les plus adéquats ou qui lui conviennent le mieux, de ne pas s'éloigner de son projet et de devenir l'acteur de sa formation.

Cette démarche devrait être facilitée par l'existence du livret du stagiaire. Le contenu de ces ateliers est préparé dans les ateliers « à thèmes » et les ateliers « fonctionnels ».

Lien entre les ateliers

Ces trois types d'action sont étroitement liés et ne trouvent leur sens que les uns par rapport aux autres. C'est le projet du stagiaire qui doit servir de fil conducteur dans la participation aux ateliers.

Ainsi, les ateliers se répondent entre eux en tant que commanditaires-fournisseurs et assurent aussi un lien dans le parcours du stagiaire. Par exemple, à un moment donné, le groupe de l'atelier de lecture, qui travaille à des écrits quotidiens, a passé une commande à l'atelier de photo

pour avoir une recette en images. Les stagiaires ont explicité leur demande : avoir les différentes étapes d'une recette en photos, avec repérage des différents ingrédients et ustensiles et le nom de ces derniers.

Ces personnes ont donc participé à l'atelier de photo qui s'est transformé en atelier de cuisine-photos ; puis les textes et légendes des photos ont été travaillés dans l'atelier de journal et dans le temps de travail individuel ; puis les images et le texte ont été assemblés à l'aide de la publication assistée par ordinateur ; la recette en images est parue dans le journal puis a été réexploitée dans l'atelier de lecture.

Il est essentiel que le stagiaire, dès l'entretien d'entrée, prenne conscience que sa formation va se construire autour de son projet (même si le projet de formation est la construction de ce dernier). Le projet est évolutif, implique la valorisation des projets intermédiaires. Il permet au stagiaire de mesurer les résultats.

Un atelier, quel qu'il soit, n'a jamais un contenu défini. Il offre au stagiaire des outils différents et des situations différentes afin que celui-ci mène à bien ses objectifs du moment, en ne perdant jamais de vue que ce qu'il a réalisé n'est jamais gratuit, mais que cela s'intègre bien dans la démarche d'un projet, le sien.

3. Des outils pour lutter contre l'illettrisme

Le journal

Depuis la création de l'APP, nous cherchions à mettre en place un temps de formation qui permettrait d'aider les personnes à rédiger. Un temps d'atelier suffisamment ouvert pour que puissent cohabiter des gens maîtrisant l'écrit à des degrés divers, mais également permettant aux textes de trouver des destinataires et, dans le même temps, un sens.

Très vite la forme du journal nous est apparue comme étant la plus adaptée. Un écrit mosaïque, permettant à chacun de donner libre cours à son imagination, en respectant les rythmes de travail de chacun.

Après un long cheminement, des essais, des erreurs, des errances, après de multiples numéros « 0 » d'une qualité évoluant en même temps que notre matériel et l'arrivée du progrès dans notre lointaine banlieue, nous avons réussi à structurer un atelier permanent et atteint une régularité relative dans la parution du journal.

Concrètement comment cela se passe-t-il ?

Tous les mardis matin a lieu l'atelier de production d'écrits. Chaque stagiaire, inscrit ou non dans l'atelier, peut réfléchir et écrire sur un thème

de son choix. Ces textes se retrouveront sous la forme de rubriques dans le journal.

Vient ensuite le temps de la discussion collective où se détermine un thème commun qui paraîtra sous la forme d'un dossier central. La méthode employée est celle du « brainstorming », qui permet ensuite la structuration des idées dans un plan où chacun peut s'inscrire en fonction de l'intérêt pour telle ou telle partie du sujet. Dans ce même temps s'amorcent des débats sur la chose écrite, sur les destinataires de l'écrit.

La phase suivante consiste à rédiger les textes soit dans le cadre de l'atelier, soit dans d'autres ateliers tels que l'atelier de travail individuel, de lecture ou autres (par exemple, dans le cadre d'une recherche documentaire dans la bibliothèque ou bien dans des lieux-ressources extérieurs).

Lorsque l'écrit est rédigé et corrigé (nous procédons en fin de parcours à une correction des dernières erreurs), le texte est saisi sur ordinateur. Nous passons ensuite à l'échange des textes et chacun résume le texte de l'autre de façon à produire un chapeau et à travailler la technique du résumé. Parallèlement à tout cela, une recherche iconographique est proposée de façon que chaque article soit illustré.

Une séance collective permet de préparer une prémaquette qui sera réutilisée dans l'atelier d'initiation à l'informatique comme support à l'apprentissage des logiciels de publication assistée par ordinateur et dessin assisté par ordinateur (**PAO / DAO**).

Enfin chaque cycle se termine par un débat sur le fond et la forme du dernier numéro. Cette organisation est, bien entendu, théorique et aménagée en fonction des personnes inscrites dans une période donnée. En principe, le processus s'étale sur un mois à un mois et demi.

La structure étant décrite, passons à la série d'outils mise à la disposition des stagiaires.

Outre le temps de discussion-concertation, le papier, le crayon, nous disposons en vrac : du « paper-board », de la photo (développement-tirage), de la vidéo (« camescope-montage », fonds documentaire audiovisuel), du minitel (avec la possibilité de récupérer des données sur ordinateur, par exemple en utilisant les dépêches de l'**AFP**), de la presse, de livres, de magnétophones, d'ordinateurs (**PC** compatible **IBM**) équipés de logiciels de traitement de textes, de publication assistée par ordinateur, de dessin assisté par ordinateur, d'un scanner, d'une imprimante laser, d'une photocopieuse, de l'ensemble des autres ateliers et bien entendu de ressources extérieures.

Comme on peut le constater, la structure et les ressources utilisées par cet atelier constituent un outil ouvert, sans cesse en mouvement, au service de l'écrit.

Les didactitiels ELMO (entraînement à la lecture par micro-ordinateur) et MAC 6 (logiciel d'auto-apprentissage des mathématiques)

ELMO sert de support à l'atelier de lecture et est un passage obligé de cet atelier. Cet outil est intéressant dans la mesure où les exercices qu'il peut proposer pour l'entraînement à la lecture sont construits à partir de textes des stagiaires. C'est le stagiaire qui tape son texte, donc le travail passe également par une correction assistée d'un formateur. De plus les résultats sont quantifiables et il est possible d'en analyser les différents aspects avec les stagiaires.

MAC 6 est un support pour l'atelier de mathématiques dans lequel le stagiaire progresse au fur et à mesure des séances, selon le projet et le domaine de travail choisis.

La Bibliothèque-centre de documentation (BCD)

L'intérêt de la BCD est qu'elle propose toute une série de classeurs avec fiches d'exercices autocorrectives selon les domaines et les niveaux de chacun. Elle centralise également des données accessibles aux stagiaires dans les différents domaines qui les concernent.

La conception de la BCD permet aux stagiaires de trouver des réponses, d'utiliser seuls les classeurs en fonction du programme de travail fixé. Bien sûr, cela ne va pas de soi, surtout en début de formation, mais c'est ce vers quoi le stagiaire doit tendre.

Nous travaillons actuellement à mettre au point d'autres outils de formation : un logiciel de gestion des ressources pédagogiques est à l'étude et en expérimentation. Cet outil servira :

— à faciliter et donc à encourager l'usage de la BCD pour un public illettré (qui peut aborder le logiciel par support iconographique) ;

— à restructurer ce lieu grâce à une analyse statistique des fréquences d'utilisation des différents supports ;

— à mettre en corrélation contenus et rythmes de formation et profils des apprenants.

La vidéo

Cet outil est utilisé notamment dans l'atelier d'expression : travail sur un journal télévisé, simulation d'entretiens, etc. Ces temps sont filmés puis réexploités au sein de l'atelier, et ils nécessitent un passage à l'écrit (« story-board »).

En projet est également l'aménagement d'un espace audiovisuel fonctionnant en libre-service. Ce projet passe par la constitution d'une vidéothèque et d'une audiothèque dont les ressources serviront de support à l'ensemble des ateliers.

Actions dans d'autres domaines

Fidèles à notre passé (stage d'expression artistique) et à nos intentions de départ (promouvoir, développer tous les moyens propres à la formation sanitaire, sociale, culturelle, etc.), nous cherchons en permanence à nous inscrire dans une recherche de solution à tout enfermement, ce qui comprend les ghettos culturels.

Le désir collectivement partagé à l'**AFER** est d'intégrer l'expression artistique à toute démarche de formation. Il n'est pas question pour nous, à l'instar de nombreuses pratiques dans le secteur sanitaire et social, d'ériger la culture en outil pédagogico-thérapeutique. Nous essayons de provoquer la rencontre. Nous pensons qu'il existe une différence entre les techniques éducatives occupationnelles ou thérapeutiques et une pratique artistique faisant d'abord appel aux possibilités créatrices que chacun a ou peut avoir, quel que soit son statut social. C'est pourquoi nous essayons de faire intervenir des artistes professionnels dans certaines rencontres organisées :

— Stages d'insertion sociale et professionnelle pour demandeurs d'emploi longue durée coanimés par l'**AFER** et un metteur en scène ;

— Participation aux activités et à l'administration de l'association « Arts et santé », dont le but est de promouvoir les pratiques artistiques auprès des personnes handicapées, âgées et malades ;

— Transformation de nos locaux en salles d'exposition et de concert pour la fête de nos dix ans ;

— En formation continue des personnels du secteur social, actions de formation où la dimension culturelle trouve place.

Cette sensibilité est présente également au sein de l'**APP**, où ont pu intervenir :

— un photographe professionnel, dans un atelier de techniques de recherche d'emploi ;

— un sculpteur, dans un atelier de lecture-production d'écrits ;

— un comédien, qui anime en permanence un atelier d'expression orale en faisant appel aux techniques du théâtre.

Notre réflexion sur l'introduction de la dimension culturelle a trouvé un cadre permanent de réalisation dans la mise en place, par la mairie de Lille et la mission locale des jeunes, du service « crédit loisir ». Il s'agit d'inciter nos stagiaires à « consommer » du spectacle (théâtre, concert, cinéma) à un prix dérisoire (10 FF le spectacle) et de réutiliser ces spectacles dans les temps de formation (recherche d'information sur les spectacles, réservations, organisations, rédaction de textes, utilisation de la PAO pour la production d'un numéro spécial du journal des stagiaires).

L'APP est donc en perpétuelle recherche afin d'être plus efficace sur son terrain d'action. Cela ne se fait pas sans difficultés.

La pratique d'autoformation qui est visée se heurte à des difficultés dues notamment :

— à l'évolution du public accueilli : de plus en plus la formation recherchée est une « remise à niveau ». Les personnes qui prennent contact avec l'APP ont de moins en moins de perspective immédiate en matière d'insertion. Cet objectif devient pour elles de plus en plus lointain. La volonté de remise à niveau devient pressante mais elle perd en sens. Cela freine le développement des différentes actions possibles en APP, actions non directement liées à la formation, mais qui sont un cadre incontournable pour arriver aux objectifs fixés ;

— à la non-rémunération de la formation, qui pose un problème pour les gens qui veulent venir à l'APP, mais qui se voient freinés par le fait que cette formation n'est pas rémunérée. Il est cependant évident que si rémunération il y avait, nous ferions face à d'autres problèmes : les gens ne viendraient pas forcément à l'APP parce que le cadre proposé répondrait à leurs besoins, mais bien parce que leur participation serait rémunérée.

LES DEMANDEURS D'EMPLOI LONGUE DURÉE (DELD)

A la fin des années 1970 commencent à être mis en place des programmes de formation qui s'annoncent comme des moyens de lutte contre le chômage. Ces programmes se sont très vite complexifiés au point où il devint difficile de s'y retrouver dans cette prolifération de mesures, parfois complémentaires, mais faisant aussi parfois double emploi. Ce n'est qu'en 1985 que le programme de formation à l'intention des adultes (plus de 25 ans) s'est réellement structuré, avec la mise en place des stages modulaires.

Un programme spécial se met en place à l'intention d'un public de demandeurs d'emploi de longue durée, composant « le noyau dur » du chômage, qui ne profite même pas des périodes où la situation sur le marché du travail est plus favorable. Ce programme spécial a pour fonction d'opérer un rééquilibrage dans les chances d'accès à l'emploi de ces catégories ou, pour reprendre l'expression de Foudi et Stankiewicz, « d'améliorer leur position dans la file d'attente ».

Ce programme est aujourd'hui géré par les directions départementales pour l'emploi sous l'appellation **AIF** (Action d'insertion et de formation). Les demandeurs d'emploi touchés par cette dernière mesure ont le statut de stagiaire de la formation professionnelle et sont rémunérés. Ce programme a trois fonctions :

— Ralentir le processus d'exclusion et de marginalisation, la logique d'assistance pouvant prendre le pas sur la logique du placement pour une partie du public ;

— Augmenter l'« employabilité intrinsèque » du demandeur d'emploi par une formation orientée vers la resocialisation, la motivation et les techniques de recherche d'emploi ;

— Augmenter la qualification afin de réduire le décalage entre la qualification du demandeur d'emploi et celle du poste de travail.

Le public

Une étude récente de la Direction départementale du travail et de l'emploi a tenté de dresser une typologie des demandeurs d'emploi longue durée accueillis dans le programme **AIF** sur le versant nord-est de Lille :

Type 1 : Des plus de 40 ans, qui ont perdu un emploi stable, souvent à la suite d'un licenciement économique. Selon leur compétence sociale, ces individus ont pu, avec plus ou moins de bonheur, se reconvertir dans l'emploi temporaire ; la raréfaction des emplois non qualifiés sur ce marché particulier et la concurrence de jeunes soutenus par le programme les a tous fait entrer dans le chômage total.

Type 2 : Des moins de 40 ans surtout, qui devaient obtenir un emploi stable, dont le redéploiement des emplois industriels les a privés. Selon leur compétence sociale, fortement liée au niveau de culture générale, ils ont pu vivre ou survivre grâce à des emplois temporaires, ou n'ont parfois jamais obtenu d'emploi (ou jamais travaillé pendant une durée suffisante pour donner des droits).

Type 3: Des femmes surtout, souvent issues de l'immigration. Sachant rarement lire et écrire, ayant de grosses difficultés d'expression orale, elles n'ont aucune expérience professionnelle. L'entrée en chômage du conjoint ou des parents, l'impossibilité pour les enfants de trouver un emploi les projettent sur le marché du travail.

Type 4: Des hommes de moins de 40 ans surtout, issus de l'immigration, qui sont conscients de l'impossibilité de trouver un emploi et pour qui l'expérience de leurs aînés cesse d'être un modèle. Ils sont vraisemblablement en rupture avec le système de valeurs dominant qui accorde une place importante au travail. Ils exploitent les possibilités (les seules) que leur offre «le système», à savoir «les stages», qu'ils tendent à substituer à l'emploi.

Type 5: Des hommes de plus de 35 ans n'ayant jamais eu d'emploi stable. Issus de la frange la plus prolétarisée de la classe ouvrière, ils ont grandi dans la précarité (familles à problèmes graves, assistance sociale, foyer pour l'enfance, etc.). Ils partagent le système de valeurs de la classe ouvrière: attachement à l'organisation patriarcale de la famille, attachement à la «valeur travail», mais c'est ici le «travail au noir» qui est survalorisé. Tous ne peuvent pas être qualifiés d'illettrés, mais la grande majorité d'entre eux ont des difficultés à l'écrit.

Quelques aspects de notre action

La pédagogie que nous mettons en pratique dans la filière «insertion» s'inscrit dans la démarche déjà décrite de mise en place d'un processus d'autoformation individuelle et collective visant l'autonomie des groupes et des individus.

Dans un contexte d'autoformation visant l'insertion professionnelle, les situations expérientielles nécessitant le recours à l'écrit sont multiples: la lecture de l'annuaire téléphonique pour prendre des rendez-vous, des plaques de rues pour se rendre quelque part, des papiers administratifs, des petites annonces pour les offres d'emploi, etc. Nous essayons au maximum, dans l'ensemble des séquences de formation, de mettre en place des situations qui nécessitent un contact direct entre le sujet et l'écrit et qui débouche normalement sur l'action (apprendre à lire).

Le groupe

La pédagogie d'autoformation et de responsabilisation des individus que nous pratiquons fait jouer au groupe en formation un rôle important. On pourrait penser que l'autoformation, en renforçant la qualité d'individu au détriment de celle de membre d'un groupe, vide de son contenu la notion même de groupe. Il n'en est rien. Notre pédagogie est fondée

sur la négociation : d'une part, les formateurs doivent emporter l'adhésion des formés sur ce qu'ils proposent, ce qui les oblige à prendre en considération à tout moment le projet de chacun. D'autre part, les formés ne peuvent obtenir le concours des formateurs que s'ils font la preuve que ce concours servira leur projet. Cette démarche introduit des rapports d'équilibre : plus les membres d'un groupe sont faibles, plus le groupe ressemble à une bande de « potaches » ; plus ils sont forts, plus le groupe s'apparente à un ensemble d'acteurs sociaux.

En rendant les stagiaires responsables de l'espace-temps de la formation, nous leur donnons de fait prise sur toutes ses dimensions. La gestion des contraintes de temps, d'espace, de moyens, de prise en considération de l'environnement (règles sociales et administratives, par exemple) n'est plus du seul ressort des formateurs. Par la situation de responsabilisation, les contraintes concernent de la même manière formateurs et formés, d'où la nécessité de leur gestion commune. La gestion de contraintes de tous ordres favorise la relation à l'écrit des stagiaires dans la mesure où ils ont à argumenter, à prouver, à justifier des prises de position pour pouvoir intervenir directement et en grandeur réelle dans la résolution des problèmes.

L'effet de socialisation que le groupe et que cette démarche pédagogique apportent à l'individu est capital. La personne y puise la conscience de sa différence. Elle y trouve les échos extérieurs indispensables à l'élaboration de son projet. Elle en tire enfin la conscience de son appartenance sociale.

La formation en alternance

L'action de formation ne se déroule pas uniquement en centre de formation, mais également, pour des durées plus ou moins longues, dans les entreprises. Cette situation de formation en alternance offre des moments privilégiés de relation à l'écrit.

Le stagiaire a, dans un premier temps, à faire face à la recherche d'une entreprise qui pourrait l'accueillir. Cette recherche nécessite un recours à l'écrit incontournable (annuaire téléphonique ou d'entreprises, courrier de candidature, enquêtes sur les entreprises qui peuvent offrir de l'emploi, etc.). Pour l'individu qui cherche un emploi, cette relation à l'écrit prend un sens, car elle s'appuie sur les « écrits réels » dont il a besoin et non pas sur d'artificiels exercices.

Une réponse positive, après diverses démarches de recherche de stage, donne tout son sens au nécessaire recours à l'écrit, et ce beaucoup plus sûrement que n'importe quel discours théorique sur la formation.

Les périodes passées en entreprise sont également l'occasion d'être en contact avec une multitude d'écrits : instructions pour le fonctionnement des machines, consignes de travail, bons de commande, règlement intérieur, rapport de stage, etc.

Les commandes sociales

A travers un réseau de partenaires regroupés au sein de groupes de pilotage des actions (bibliothécaires, salariés d'associations socioculturelles, travailleurs sociaux, représentants d'entreprises), nous essayons de trouver des demandes de production pour les stagiaires. Il n'est pas nécessaire que la production soit très importante, mais elle doit être déterminée par une commande reposant sur un réel besoin.

Quand un établissement ou un organisme est ainsi en relation de partenariat avec des groupes en formation dont l'objectif est de produire, c'est qu'il reconnaît leur compétence à produire, à travailler. Cette reconnaissance est une condition favorable à l'apprentissage, qui évite la dérive de la pédagogisation des productions où le « faire-semblant » prime.

Ces commandes sociales, par les contraintes claires (de temps, de rendement) qui doivent être définies, par l'aide technique qu'elles nécessitent (ateliers de lecture, d'écriture, d'enquête, d'expression) et par la participation nécessaire de chacun, donnent du sens, à court terme, dans le temps de la formation, à un réel projet de travail.

Ce système de commandes sociales est récent pour nous. En voici deux exemples :

— Une commande d'articles pour un magazine (*Médiatec*) sur le contenu de leur stage, adressé à un groupe de stagiaires en démarche de lecturisation. Ces articles sont destinés à sensibiliser un public plus large sur la formation ;

— Une association qui a le projet d'ouvrir un lieu-ressource de documentation a demandé aux stagiaires d'établir une liste de documents qu'eux, non-lecteurs, souhaiteraient y trouver.

CONCLUSION

Depuis la création et la mise en place de l'Atelier pédagogique personnalisé, l'AFER, par son extension et par le territoire d'action, reconnu, qu'elle a su s'assurer, est entrée dans un processus d'institutionnalisation.

Les spécialistes de l'analyse institutionnelle ont montré que l'institutionnalisation traduit l'échec de la prophétie, c'est-à-dire l'abandon du

projet initial de type « révolutionnaire » dont le mouvement était porteur, même si cet abandon n'est pas toujours explicite et qu'il est parfois accompagné d'un simulacre de réalisation destiné à le rendre acceptable pour les participants. (Il est intéressant à cet égard de relever le nombre de débats sur le sens qui occupent l'association aujourd'hui. Lorsque l'on éprouve un tel besoin de réfléchir sur le sens, c'est qu'il n'y en a déjà plus beaucoup !)

Le danger est grand pour nous aujourd'hui de nous mouler dans les cadres institutionnels de la formation au nom d'une compétence professionnelle reconnue et au détriment de l'innovation et de notre idéologie de départ, qui risquent même d'être totalement laissées de côté.

Notre action dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme ne peut faire abstraction d'un choix idéologique et politique. Le problème de l'illettrisme dépasse largement le cadre du « pédagogisme » et des simples réponses techniques. « Une société ne sécrète que le nombre de lecteurs dont elle a besoin. C'est seulement en se transformant qu'elle ouvre les conditions pour de nouveaux partages. Une action pour la lecture commence donc par une évolution du jeu social afin de responsabiliser les gens dans leur travail, dans leurs loisirs, dans leur vie sociale. Un groupe qui vit est un groupe qui lit et non l'inverse⁷. »

Depuis 15 ans, notre société change, évolue, les projets « alternatifs » des années 1980 et les discours idéologiques dont ils étaient porteurs ne font plus guère recette. Les organisations politiques et le mouvement syndical se disloquent, de nouvelles formes de solidarité naissent, de nouvelles formes d'exclusion aussi...

Comment, à l'heure où en France la question de l'enfermement se pose de manière bien plus cruciale — et plus sournoise — qu'il y a 15 ans (les débats portaient à l'époque sur l'ouverture des hôpitaux psychiatriques alors qu'aujourd'hui commencent à poindre des « ghettos » pour demandeurs d'emploi longue durée), pouvons-nous rester cohérents avec l'objectif qui a été à l'origine de notre association : « proposer des choix de formation allant dans le sens d'une solution à tout enfermement » ?

Les réponses que nous pourrons apporter à cette question sont vitales pour nous aujourd'hui, car l'analyse institutionnelle a montré qu'à terme, dans un processus d'institutionnalisation le seul moyen d'échapper à la contradiction inhérente à ce processus est l'autodissolution.

Nous avons tenté d'apporter une forme de réponse par une « restructuration » de notre association, mais cela, nous en avons conscience, peut au plus nous apporter une meilleure organisation structurelle.

Il n'est plus possible de nous reposer uniquement sur la compétence qui est la nôtre aujourd'hui et sur la bonne gestion de notre association.

Il nous faut pouvoir poser la question du pourquoi de notre existence en prenant position dans les « débats politiques » qui agitent notre société, et tenter ainsi de retrouver la dynamique qui a été la nôtre tout au long de notre histoire et qui nous a permis — il nous semble — de trouver sur le terrain de la formation des réponses adaptées à la lutte contre toutes les formes d'exclusion.

Nous pensons que la lutte contre l'illettrisme et contre toutes les formes d'enfermement n'est pas un combat d'arrière-garde, bien au contraire, et nous entendons continuer à y jouer un rôle. Nous nous en donnerons les moyens.

NOTES

1. Foucambert, Jean, *Les sept propositions*, feuillets coiocypes, 1986.

2. Pineau, Gaston, «Les possibles de l'autoformation», *Éducation permanente*, n° 44, octobre 1978.

3. Fouab et Stankiewicz, «La lutte contre le chômage de longue durée ou l'émergence d'une politique autonome», *Revue française des affaires sociales*, n° 3, 1987.

4. Foucambert, Jean, «Pouvoir, savoir et promotion collective», *Les actes de lecture*, n° 20, décembre 1987.

DE L'ANIMATION SPÉCIALISÉE À L'ALPHABÉTISATION POPULAIRE

Louise Meunier
Mario Raymond
La Porte ouverte
Saint-Jean-sur-Richelieu, Québec

La Porte ouverte est un organisme autonome d'alphabétisation qui travaille au Québec, à Saint-Jean-sur-Richelieu et dans les villes environnantes. Au début, en 1984, et ce jusqu'en 1987, La Porte ouverte ne travaillait qu'à la préalphabétisation (sensibilisation-recrutement). Depuis octobre 1988, l'organisme s'occupe des trois étapes de l'alphabétisation: préalphabétisation, alphabétisation, postalphabétisation, et offre des ateliers de français et de calcul à la population du Haut-Richelieu.

Née de la volonté d'un groupe d'éducateurs du service d'éducation des adultes (SEA) de la Commission scolaire régionale Honoré-Mercier de charger des personnes du milieu de la préalphabétisation, La Porte ouverte s'est lentement transformée en un groupe populaire autonome. C'est cette évolution de La Porte ouverte qui est relatée dans le présent chapitre.

UN PLAN GLOBAL D'ALPHABÉTISATION

Avant 1978, les demandes individuelles d'alphabétisation à la Commission scolaire Honoré-Mercier étaient acheminées à la Commission scolaire de Chambly. En 1978, devant l'accroissement de la demande, le SEA crée un cours de français de base. C'est en faisant ces premières expériences que l'on découvre l'importance de faire participer le milieu à l'alphabétisation, surtout le recrutement.

Un plan d'action est alors présenté par la Commission scolaire Honoré-Mercier au ministère de l'Éducation, plan qui vise deux objectifs: faire financer des activités de formation et surtout préparer les organismes et les personnes du milieu à la prise en charge des volets pré et postalphabétisation. On considère alors, à juste titre, que ces organismes, tout comme les bénévoles du milieu, sont les mieux placés pour pénétrer les secteurs les plus défavorisés et entrer en contact avec les personnes analphabètes.

En 1982, le plan est mis en œuvre. Le SEA embauche une animatrice à plein temps pour mettre sur pied des comités bénévoles chargés d'introduire l'alphabétisation dans chacune des localités du territoire de la commission scolaire. Son rôle consiste à chercher des leaders dans chacune des communautés locales. On vise, en bout de ligne, la prise en charge par des «comités alpha» locaux de toutes les dimensions non pédagogiques de l'alphabétisation.

Le SEA définit un modèle, dit « terminal », de partage des tâches et des responsabilités entre le milieu et le SEA. Selon ce modèle, dans chaque localité, un « comité alpha » local prend en charge (responsabilité et leadership) l'*opération globale* : planification, organisation, gestion et financement en ce qui a trait essentiellement aux activités de pré et postalphabétisation. Ce comité local est formé de personnes-ressources du milieu. Le SEA constitue, pour sa part, la ressource pédagogique (enseignement, programme, etc.) et il assure le financement de la formation dans la limite de son budget. « Le comité local peut, sur son initiative, organiser et réaliser des activités pédagogiques complémentaires au travail du professeur, idéalement de concert avec ce dernier (activités culturelles, action sociale, conscientisation, activités fonctionnelles, etc.) ». »

Le modèle « terminal » dont on s'inspirera

Le modèle « terminal » précise les champs d'action de chacun des partenaires. Le groupe choisi (idéalement un comité alpha local) est chargé de l'opération globale, tandis que le SEA prend en charge un aspect de l'opération, l'aspect pédagogique. Les comités alpha sont ainsi chargés de sensibiliser le milieu, d'assurer le dépistage et l'accueil des personnes analphabètes, puis de tenter de les amener au cours de français élémentaire.

Les questions à caractère pédagogique (étude des besoins, formation, suivi pédagogique, évaluation des apprentissages, embauche des formatrices) relèvent de la seule compétence du SEA. Celui-ci se réserve un droit de regard sur les activités des comités alpha. Le seul volet où les comités ont une autonomie pleine et entière est le financement, qui doit être recherché « ailleurs qu'au SEA ».

Le SEA signale néanmoins certains risques au partage des tâches et des responsabilités avec des organismes issus du milieu :

« Comme les autres organismes, associations ou services du milieu, le SEA a *son* mandat spécifique, *son* expertise et *sa* responsabilité [...] qu'il doit assumer et non renvoyer à d'autres dans le milieu [...] N.B. : En amenant « le milieu » à collaborer sans limites à ce mandat spécifique, à cette expertise et à cette responsabilité, il se produit, à partir d'un certain moment, le curieux phénomène de la mise sur pied d'une structure parallèle avec éventuellement cadres et employés rémunérés [...] »

Les comités alpha se forment autour d'une personne qui en assure la direction du fait que c'est également la formatrice engagée par la commission scolaire pour donner les cours d'alphabétisation. Les personnes « piliers », secondées par l'animatrice, réussissent à créer un noyau d'action bien implanté dans certaines localités, du moins assez pour alimenter quelques classes d'alphabétisation pendant quelques années. Les comités alpha

formés selon cette démarche effectuent un recrutement systématique des personnes analphabètes de la région. Ils ne disposent d'aucun budget et travaillent bénévolement à l'organisation d'activités pour les participants recrutés.

Pour la commission scolaire, le résultat est tout à fait satisfaisant. Elle prévoit retirer son animatrice après trois ans. Le salaire pour le poste de formatrice, lié au nombre d'inscriptions, constituera alors sa seule contribution financière. Ce plan devrait permettre, à moyen terme, d'apprendre à lire à un bon nombre d'analphabètes complets et de maintenir un certain nombre de classes d'alphabétisation, grâce auxquelles les personnes sous-scolarisées auront, en principe, la possibilité d'apprendre un métier ou de faire des études secondaires à l'éducation des adultes.

À Saint-Jean, le plan ne sera pas appliqué de la même manière, compte tenu du fait que le milieu urbain est plus impersonnel et que la population est plus nombreuse. Dans les premières étapes du recrutement, le SEA parvient rapidement à ouvrir quelques classes d'alphabétisation. Conséquemment, plusieurs formatrices sont engagées pour donner cet enseignement le soir à la polyvalente. Ces formatrices n'ont pas, contrairement à celles qui travaillent en région, participé à la mise sur pied de comités alpha, car la situation ne l'exigeait pas. On sait que le SEA craignait, à cette époque, la mise sur pied d'un organisme parallèle qui aurait empiété sur sa mission éducative.

Par ailleurs, les animateurs engagés pour trouver les participants aux classes d'alphabétisation ont tôt fait d'épuiser les pistes de recrutement. Comme ils n'exercent aucun contrôle après cette étape, ils peuvent difficilement évaluer l'efficacité de leur travail. Quand le recrutement ne donne plus de résultats, les animateurs sont démobilisés.

Premières actions

La première action s'inspirant du modèle « terminal » a lieu en 1982 à Farnham. Le SEA recrute une petite équipe de bénévoles qui auront à sensibiliser le milieu et à recruter des personnes analphabètes. Soixante-quatorze personnes sont recrutées et 46 entreprennent une formation à l'automne de 1982. On crée le comité de l'EDA (Éducation des analphabètes, devenu plus tard Éducation des adultes).

La même année, une action similaire a lieu à Marieville. Des leaders du milieu mettent sur pied le CALM (Comité d'alphabétisation local de Marieville), qui entreprend rapidement son travail de préalphabétisation. Soixante-trois personnes analphabètes sont recrutées et 28 commencent une formation à la session d'hiver de 1982.

Peu à peu, les personnes-ressources du SEA se retirent des comités (EDA et CALM) pour leur laisser le champ libre. Un travail de sensibilisation est entrepris aussi à Saint-Jean. Le SEA recrute 128 personnes, dont 105 commencent une formation à l'automne de 1983. À la fin de l'année, on recommande la création d'un comité alpha local à Saint-Jean qui prendrait l'opération en main.

Naissance de La Porte ouverte

Les personnes-ressources du SEA qui ont aidé à mettre sur pied les comités alpha de Farnham et de Marieville présentent une demande de subvention, dans le cadre des programmes d'emploi du gouvernement fédéral, pour assurer la sensibilisation du public et le recrutement de personnes analphabètes dans les villes de Saint-Jean, d'Iberville ainsi que dans la région (plus de 56 000 habitants). Parrainé par Relado, organisme d'aide aux adolescents, la subvention est accordée et le projet mis en place à la fin de 1983. Cette période constitue à proprement parler l'étape pionnière de l'alphabétisation à Saint-Jean-sur-Richelieu.

Trois « animatrices-terrain » sont embauchées pour une période de six mois. Elles doivent sensibiliser le public à l'analphabétisme et recruter des personnes analphabètes qui seront invitées à s'inscrire aux activités d'alphabétisation du SEA. Un véritable travail de défrichage est entrepris. À peu près toutes les méthodes de sensibilisation du milieu sont expérimentées (porte à porte, rencontres à domicile, feuillets dans les enveloppes de paie, etc.). Les résultats sont probants: 177 personnes sont rejointes et entreprennent une formation à la session d'hiver de 1984.

En 1984, le SEA envisage plus sérieusement de mettre sur pied un comité alpha local à Saint-Jean. Son rôle serait conforme au modèle « terminal » de 1982. Un comité provisoire est formé. Mais contrairement à ce qui a lieu à Farnham et à Marieville, ce ne sont pas des leaders du milieu qui forment le comité, mais des membres du SEA (animatrices, formatrices, personnes-ressources). Deux noms sont proposés: « À Livre ouvert » et « La Porte ouverte ». C'est le second qui sera choisi.

La Porte ouverte est constituée en association de promotion de l'alphabétisation. Son mandat se limite strictement à la promotion du programme d'alphabétisation du SEA, sans intervention aucune dans le champ de la formation. La charte constitutive de l'organisme est d'ailleurs très claire: « *OBJECTIF GÉNÉRAL* : promouvoir le programme d'alphabétisation par des activités autres que la formation (domaine réservé à l'éducation des adultes)[1]. »

La Porte ouverte est, à cette époque, un rejeton du SEA plutôt qu'un groupe populaire de Saint-Jean. La Porte ouverte est au mieux un appendice

du SEA charge de financer de façon autonome la préalphabétisation, activité qui n'est pas directement financée par le ministère de l'Éducation. On lui accorde pleine marge de manœuvre, mais on n'arrive pas à la doter de moyens propres à rendre ses activités permanentes. Ce problème demeure entier encore aujourd'hui.

LE FINANCEMENT DES ACTIVITÉS DE PRÉALPHABÉTISATION

La commission scolaire et les organismes du milieu sont unanimes à considérer la préalphabétisation comme un préalable nécessaire, voire indispensable à la formation. Il est donc de première importance d'assurer la réussite de cette action qui incombe entièrement, dès 1985, à La Porte ouverte. Comment un organisme embryonnaire comme La Porte ouverte peut-il prendre en charge de si lourdes responsabilités? Le mandat confié à La Porte ouverte est énorme: prendre racine dans une population répartie dans 11 municipalités et comptant près de 60 000 habitants, dont pas moins de 15 000 adultes considérés comme analphabètes à divers degrés.

Pour se faire connaître, La Porte ouverte doit se doter d'une personnalité propre, distincte de la commission scolaire. Mais comment faire quand les membres de l'organisme sont pour la plupart également employés de la commission scolaire et que l'organisme lui-même est logé dans ses quartiers? Les bailleurs de fonds comprennent mal qu'un organisme populaire sollicite leur aide financière pour des activités relevant de la commission scolaire. Ils comprennent mal que La Porte ouverte n'adresse pas ses demandes au SEA, principal bénéficiaire de ses actions dans le milieu.

Pour ces différentes raisons, la sollicitation financière directe du milieu se révélera un échec. Restaient les gouvernements. À Québec, le programme d'aide aux organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP), seule source de financement possible, était sous le coup d'un moratoire. La dernière planche de salut était les programmes de création d'emplois du gouvernement fédéral. C'est grâce à ceux-ci que La Porte ouverte réussira à faire financer la majeure partie de ses actions.

De tels programmes ne sont malheureusement pas sans inconvénients. Leur objectif n'est pas de soutenir les organismes subventionnés, mais d'assurer le développement de l'employabilité des participants en leur donnant une formation et une expérience de travail. Les organismes capables de mieux former et éventuellement d'embaucher les participants sont évidemment favorisés. La Porte ouverte, dont les bases demeurent fragiles et qui ne peut même pas embaucher ses propres membres, partait dans le peloton de queue.

Malgré tout, l'organisme a réussi à s'assurer au moins une subvention de ce type chaque année. Mais il s'agit chaque fois d'emplois

temporaires. Tout au plus ces emplois permettent-ils à La Porte ouverte d'assurer une action à plein temps six mois par année, les autres six mois devant être à la charge des « permanents bénévoles ». Certains d'entre eux pourront, dans le meilleur des cas, s'assurer d'une charge de cours d'alphabétisation au SEA.

Comme on le note en 1987, « pour des organismes intervenant en alphabétisation, le financement fragmentaire par le biais des programmes de développement de l'emploi n'est évidemment pas l'idéal. Il ne permet pas d'assurer une permanence et empêche toute forme de suivi dans l'intervention. Le bénévolat peut toujours pallier les carences, mais celui-ci s'essouffle rapidement et les besoins de la clientèle analphabète n'en sont pas moins tout aussi pressants ». « Le travail est ainsi chaque fois à recommencer, et toujours pour une période de temps limitée ». »

Étant donné la nature des programmes fédéraux d'emploi temporaire, les travailleurs doivent nécessairement être des chômeurs de longue date. Ils viennent à La Porte ouverte d'abord pour acquérir une expérience de travail qui leur permettra de trouver un emploi ailleurs une fois le projet terminé. Il en résulte ainsi, au fil des ans, un incessant roulement de personnel et, nécessairement, une instabilité dans l'action d'alphabétisation. (De 1983 à 1989, pas moins de 13 personnes ont occupé le poste d'animateur-terrain à La Porte ouverte.)

La tâche des bénévoles n'en devient que plus lourde. Ils doivent faire le travail entre les projets, et ils doivent encore rédiger chaque année une nouvelle demande de subvention. Lorsqu'ils reçoivent une réponse positive, ils doivent se charger de la formation des nouveaux venus, presque toujours des novices de l'alphabétisation. Cette situation est beaucoup trop exigeante pour des bénévoles, qui n'ont pas autant d'intérêt pour l'alphabétisation que les formatrices.

Ainsi, l'année 1985 est marquée par une profonde démobilisation des bénévoles. Tant les formatrices du SEA que les auxiliaires en classe se retirent de La Porte ouverte pour la laisser entre les mains des animateurs-terrain contractuels et des membres restants du conseil d'administration (pour la plupart des personnes analphabètes). Cette démobilisation générale durera trois années, pendant lesquelles une poignée d'individus tenaces tiendront le flambeau de l'alphabétisation. Elle ne prendra fin qu'au moment où La Porte ouverte décidera de réorienter son action.

Malgré tout, le travail sur le terrain entrepris au cours de toutes ces années produira des résultats tangibles et dotera La Porte ouverte d'un savoir-faire reconnu en préalphabétisation.

PRATIQUES D'ANIMATION SUR LE TERRAIN

La Porte ouverte s'est fait reconnaître dans les milieux de l'alphabétisation comme spécialiste de la préalphabétisation. Avec 7 années de travail sur le terrain à son actif et l'expérience de pas moins de 13 animateurs-terrain, La Porte ouverte a pu acquérir un réel savoir-faire. Nous allons maintenant parler des diverses activités d'animation du milieu qui ont été faites depuis le début et des résultats obtenus, en suivant un ordre chronologique.

Le mandat des animateurs-terrain comprend la sensibilisation du milieu et le recrutement des personnes analphabètes pour les cours d'alphabétisation du SEA. En 1988, s'ajouteront à ce mandat les démarches nécessaires à l'autonomisation de La Porte ouverte par rapport au SEA.

1983-1984 : étape pionnière

L'année 1983 marque les débuts d'une prise en charge par les organismes du secteur « préalpha ». C'est la première fois qu'à Saint-Jean des animateurs de l'extérieur de la commission scolaire travaillent de façon autonome sur le terrain. De 1981 à 1982, une petite opération de publicité avait suffi pour recruter assez de personnes pour les cours d'alphabétisation, le SEA ne pouvant en accueillir plus au risque de connaître un déficit budgétaire.

En 1983, trois animatrices sont embauchées par le moyen d'un programme fédéral (projet Relais) pour 23 semaines de travail sur le terrain. Leur premier mandat allait requérir une longue période de préparation et leur réserver quelques surprises : « À notre grande surprise, la majorité des gens se montraient incrédules devant nos affirmations et les statistiques fournies[7]. »

Après quatre semaines de préparation, elles partent sur le terrain. Tous les organismes sont joints. Le premier contact est téléphonique ; on sensibilise d'abord à l'alphabétisation, on demande un rendez-vous et, pendant la rencontre, on sollicite une collaboration spéciale (faire circuler de la publicité, organiser des rencontres d'information et, dans certains cas, dresser une liste de personnes qui pourraient être analphabètes). On vise ainsi à joindre le plus de gens possible dans la communauté. Il importe de *percer le milieu*.

En bout de ligne, pas moins de 613 endroits sont contactés et 677 personnes sont rencontrées. Les résultats en ce qui a trait au recrutement sont probants : 192 personnes sont jointes et 177 s'inscrivent aux cours d'alphabétisation à la session d'hiver de 1984.

Le nombre de personnes recrutées peut paraître impressionnant au regard du temps consacré à l'opération (23 semaines). S'il restait encore beaucoup à faire dans le milieu, au moins l'analphabétisme n'était plus vu comme étant l'affaire du tiers monde... Il existait bel et bien chez nous, tous en avaient pris conscience, et l'alphabétisation devenait l'affaire de la communauté.

1984-1985 : cibler l'action

Après quelques mois d'interruption du travail sur le terrain — faute de financement — La Porte ouverte réussit à s'assurer les services d'une nouvelle équipe grâce à un autre programme d'emploi (Article 38). Deux animateurs et une animatrice sont embauchés pour une période de 20 semaines. Ils ont sensiblement les mêmes objectifs que dans le projet précédent : la sensibilisation de la population en général et le recrutement pour la session d'hiver de 1985. Dans ce mandat, l'équipe privilégie diverses pistes d'action :

— « Favoriser le développement d'un point de service Alpha à Lacolle ;

— Retracer la clientèle des jeunes sans-emploi, ex-élèves et décrocheurs ;

— Amorcer une intervention dans le centre-ville de Saint-Jean ». »

L'action de La Porte ouverte se systématise tant dans les cibles choisies que dans l'évaluation des activités. Le rapport d'activités se termine par quelques commentaires généraux, recommandations et pistes à suivre pour un prochain projet. On pense alors déjà à la continuité.

Une attention particulière est portée aux jeunes. On veut joindre surtout les jeunes sans-emploi, anciens élèves ou décrocheurs du professionnel court et des classes spéciales. Près d'une dizaine de jeunes manifestent de l'intérêt pour les cours ou s'y inscrivent. Mais on se rend compte que la plupart de ceux qui s'inscrivent travaillent et ont peu de temps à consacrer à des cours, de quelque nature qu'ils soient. Et le mauvais souvenir de l'école en effraye plus d'un.

On entreprend également de créer un point de service à Lacolle, petite municipalité rurale. La même année, un nouveau projet de création d'emplois est obtenu. Deux des animateurs du projet précédent demeurent en poste, une troisième personne se joint à l'équipe. Le travail sur le terrain se poursuit. On tente l'expérience des rencontres de cuisine en milieu rural, qui s'avèrent un excellent moyen de sensibilisation.

1985-1986 : l'«entre-projets»

De l'automne de 1985 à l'hiver de 1986, on traverse une période de grand vide. On a épuisé les programmes fédéraux, seule source de financement disponible à cette époque. La Porte ouverte présente au SEA une demande de financement transitoire, en attendant un nouveau projet. Les responsables du SEA acceptent, mais à la condition que La Porte ouverte assume le travail sur le terrain sur l'ensemble du territoire de la commission scolaire (principalement à Saint-Jean et Lacolle, à Farnham et Marieville).

Les deux animateurs qui restent acceptent la proposition du SEA, mais se rendent rapidement compte que «la contribution du SEA ne permet pas de mener à court terme une intervention sérieuse dans chaque région». On choisit donc de mener une action concertée qui permette de présenter un projet de subvention commun, devant doter chaque localité d'un animateur et la région d'un coordonnateur du travail sur le terrain.

Pendant ce temps, chaque comité alpha local, avec l'aide des animateurs de La Porte ouverte, poursuit une activité minimale de sensibilisation du milieu. A Marieville, Farnham et Lacolle, on rencontre quelques groupes communautaires. A Saint-Jean, on entreprend de créer un atelier pratique, portant sur le travail, le logement, la formation à l'intention des jeunes assistés sociaux en collaboration avec le centre Travail-Québec. Ce projet devra malheureusement être abandonné par les animateurs, faute de temps.

Une évidence s'impose rapidement à tous : le milieu rural n'a rien à voir avec le milieu urbain. Aux réunions annuelles, où chaque comité local est représenté, on constate qu'il y a des animateurs professionnels à Saint-Jean et des formatrices (semi-bénévoles) en région. Une crise de leadership surgit rapidement, crise qui confirme clairement l'échec de la méthode de la SEA «en ville».

1986 : vers la complémentarité des services

Un nouveau projet de création d'emplois, d'envergure régionale, est obtenu. «Ce projet de subvention fédérale a été demandé pour donner aux régions une employée à plein temps. Mais il s'agit d'un emploi temporaire. Ces employées seront encadrées par les comités locaux et elles pourraient réfléchir, participer à notre avenir à court terme, et non pas seulement faire du recrutement pour la session d'automne 1986*.»

Cinq personnes sont embauchées. Leur mandat, qui dépasse largement la sensibilisation et le recrutement, est d'apporter du sang neuf dans chacun des comités, d'en devenir membre à part entière, de travailler autant au comité que dans le milieu.

À Saint-Jean, les résultats, après trois années de préalphabétisation, sont inquiétants. Le recrutement est en chute libre. L'heure est à la démobilisation au conseil d'administration de La Porte ouverte. Les formatrices — toutes à l'emploi du SEA — se retirent peu à peu, laissant l'organisme entre les mains des animateurs. La Porte ouverte devient soudain, à l'image de ses responsables, un organisme temporaire. En fait, « l'organisme La Porte ouverte ne vit plus entre les sessions de cours[5] ».

Cette constatation conduit, dès 1985, à une remise en question fondamentale de l'action de l'organisme: « La Porte ouverte, en offrant le service d'un autre organisme, a de la difficulté à se faire connaître et ne figure pas sur les listes d'organismes communautaires reconnus. Étant donné la situation, nous pensons que la suite à donner au projet de sensibilisation est de se concentrer sur la mise sur pied d'activités concrètes répondant directement aux besoins de la population[6]. »

Il était devenu essentiel pour La Porte ouverte de créer son propre service d'alphabétisation, afin de se faire reconnaître dans le milieu et d'avoir une existence distincte. La Porte ouverte n'existe que pour d'autres: la commission scolaire, et surtout ses formatrices, qui profitent de son recrutement pour se créer des emplois. L'organisme se cherche une identité afin de briser ce cercle vicieux.

Pourquoi travailler pour la commission scolaire, qui ne peut pas la financer et ne lui reconnaît aucune compétence? Simplement parce que la commission scolaire est encore le seul organisme qui, en matière d'éducation, est crédible dans le milieu. S'aliéner le SEA aurait été un suicide. Il fallait petit à petit mettre sur pied une action qui, avec le temps, lui deviendrait essentielle. Les premières démarches dans le centre-ville de Saint-Jean, les débuts de sensibilisation dans les entreprises, les ateliers pratiques auprès des jeunes sont autant de tentatives de l'organisme pour se « caractériser » dans les milieux où n'agit pas la commission scolaire et ainsi acquérir ses lettres de noblesse *en complémentarité* avec celle-ci.

L'animateur en poste et le coordonnateur régional entreprennent de mettre sur pied un service d'accueil à l'intention des personnes analphabètes dépistées. Ce service consiste, d'une part, à « assurer l'accueil de l'individu (particulièrement au local du groupe) de façon à créer un certain climat de détente plus propice à un échange véritable[7] ». Il se présente comme une solution de rechange à l'accueil dépersonnalisé de la commission scolaire. Les besoins de l'individu, tant linguistiques qu'affectifs ou sociaux, y sont analysés. Les cours d'alphabétisation sont offerts pour répondre aux besoins de lecture et d'écriture. D'autre part, des ressources communautaires complémentaires sont aussi proposées lorsque d'autres problèmes ont été décelés (alcoolisme, toxicomanie, violence conjugale, etc.).

Le service d'accueil et d'aide relevant jusqu'alors exclusivement de la commission scolaire, il faut obtenir des autorités du SEA la «permission» de l'offrir. Et la chose ne s'avère pas facile...

Les membres de La Porte ouverte font valoir au SEA leur plus grande disponibilité et la possibilité d'accorder tout le temps voulu à chacun, étant entendu qu'ils assureront ce service bénévolement. Cette disponibilité devient primordiale pour La Porte ouverte qui, comme on l'a vu, doit se distinguer des services offerts par le SEA.

Le SEA fait valoir de son côté qu'il lui apparaît dangereux de remettre entre les mains d'un organisme temporaire un service jugé indispensable. Rien ne garantit, selon lui, que La Porte ouverte sera toujours là, à la fin du projet, pour assurer le service. À La Porte ouverte, on fait valoir, par ailleurs, l'argument de la survie: il se peut que La Porte ouverte ne soit plus là à la fin du projet pour assurer le service, mais le fait de ne pas lui permettre d'assurer ce service entraînerait presque à coup sûr sa disparition à la fin du projet. On n'a donc pas vraiment le choix: il faut miser résolument sur la survie.

La négociation dure deux mois et on s'entend finalement pour donner carte blanche à La Porte ouverte. Les résultats sont probants: le nombre d'inscriptions augmente sensiblement et, surtout, le taux d'abandons pendant la session diminue considérablement (du moins chez ceux qui sont inscrits par l'intermédiaire de La Porte ouverte). Seize personnes s'inscrivent au cours d'alphabétisation, dont 14 dans les niveaux les plus faibles. De ce nombre, 11 poursuivent leur formation jusqu'à la fin de la session.

Reste l'indispensable animation du milieu. Là, la situation est moins rose. Pour la première fois, La Porte ouverte se retrouve avec un seul animateur sur le terrain, pour un bassin de population d'environ 60 000 habitants. Le défi est grand: assurer une sensibilisation plus large du public, recruter plus de personnes analphabètes et offrir un nouveau service d'accueil. Somme toute, il faut faire *plus* avec *moins*.

Il n'est dès lors plus question de faire du porte à porte, de rendre visite à tous les groupes communautaires, d'arpenter tout le territoire à la recherche de lieux où parler d'alphabétisation. Faute de ressources humaines, et financières, La Porte ouverte doit choisir les cibles les plus faciles à atteindre.

C'est ainsi que l'animateur et le coordonnateur régional entreprennent de construire un réseau de contacts et de collaboration avec les organismes du milieu les plus susceptibles de rencontrer des personnes

analphabètes. Une vingtaine d'organismes publics et communautaires sont contactés. L'entente de collaboration prend la forme suivante:

> «On présente d'abord le groupe (historique) et les services (évaluation-motivation-inscription). Il est ensuite demandé aux intervenants de première ligne d'offrir les services du groupe à la personne concernée. Si elle se montre intéressée, on lui demande si elle est d'accord qu'on communique ses coordonnées (nom et numéro de téléphone) au groupe.
>
> «Dans le cas positif, l'organisme nous communique ses coordonnées. Nous entrons en contact avec la personne et lui proposons d'évaluer ses compétences en lecture et écriture. Nous prenons rendez-vous avec elle à domicile ou au local du groupe selon sa préférence.
>
> «Ce faisant, le groupe s'engage à deux choses:
>
> 1) assurer un service personnalisé à l'adulte;
>
> 2) assurer à l'organisme associé un suivi des démarches de l'individu'.»

Les résultats s'avèrent très positifs quant à l'engagement du milieu. Une telle démarche responsabilise les individus et fait prendre conscience aux organismes de leur importance en tant qu'acteurs dans le milieu. En outre, la coordination régionale assurée par La Porte ouverte fait naître des échanges entre les animateurs de chacune des localités. Des consensus sur les moyens d'action et une certaine solidarité en résultent, qui conduisent, en fin d'année, à la formation d'un organe régional de représentation, le Groupe régional d'intervention alpha (GRIA).

1987: la régionalisation

En 1987, le GRIA, récemment formé, prend en charge la préalphabétisation sur l'ensemble du territoire. Le GRIA avait été formé à partir de la volonté d'unir les efforts des quatre comités alpha locaux et d'éliminer le problème du leadership, qui faisait paraître La Porte ouverte en position de force par rapport aux trois autres comités alpha et à la commission scolaire.

On obtient un nouveau projet de création d'emplois. Quatre personnes sont embauchées: trois animateurs-terrain et un coordonnateur

régional. On entrevoit déjà le problème : quatre points de service, la coordination à assurer, et... seulement quatre personnes sur le terrain.

Ayant jusqu'alors assuré le leadership régional, la Porte ouverte se voit attribuer la responsabilité de la coordination régionale. La question du leadership est donc loin d'être réglée. De leur côté, les trois comités alpha locaux en région réclament les services d'un animateur-terrain. On s'entend finalement pour doter chacun d'eux d'un animateur-terrain pour la durée du projet. La Porte ouverte, de son côté, devra se contenter d'un coordonnateur régional à plein temps, doublé d'un animateur à temps partiel.

Une seule personne hérite de la double tâche. Le travail sur le terrain est réduit à son minimum, alors que les objectifs demeurent les mêmes : sensibilisation et recrutement, sans oublier l'accueil et l'aide.

Sur le terrain, le milieu industriel, milieu fermé et recelant tant d'individus dans le besoin, devient une priorité, voire une obsession. Les remarques consignées au rapport de fin de projet sont éloquentes :

> « En cette ère de virage technologique, les besoins de formation de base des adultes se font de plus en plus pressants. L'entreprise de sensibilisation et d'information n'en devient que plus nécessaire [...].
>
> « À court terme, le milieu industriel devra constituer une cible privilégiée. Le contact avec celui-ci devra dépasser le simple accueil poli sans gestes ultérieurs concrets. Certaines industries sur le territoire comptent trop de travailleurs analphabètes pour continuer à feindre l'ignorance de la situation[4]. »

Sur le plan de l'organisation, La Porte ouverte se retrouve en bien mauvaise posture : un seul employé, mi-rémunéré mi-bénévole, entouré d'une micro-équipe de trois bénévoles. C'est à l'animateur presque seul qu'incombe la lourde tâche de tenir « à bout de bras » La Porte ouverte. De l'avis des quelques membres restants, et à la lumière des dernières expériences, un virage radical s'impose.

Tout en élaborant une stratégie résolument urbaine et en tentant de garder le meilleur contact possible avec la commission scolaire, il faut envisager sérieusement d'offrir nous-mêmes une formation adaptée aux besoins qui ont été décelés au cours des dernières années, cela pour jouer un rôle actif dans la communauté et, en même temps, pour obtenir du financement à la seule source possible en dehors de la commission scolaire, la Direction générale de l'éducation des adultes (par l'intermédiaire du programme OVEP), qui n'aurait pas subventionné un organisme voué

exclusivement au recrutement de personnes analphabètes et à la promotion de l'alphabétisation.

En ce sens, l'année 1988 constituera un point tournant.

BILAN

De la non-reconnaissance du statut d'animateur-terrain

On l'a vu, le statut d'animateur-terrain est marqué au coin de la précarité. Si la sécurité d'emploi n'est pas l'apanage des formateurs, l'animateur-terrain se trouve, lui, tout au bas de l'échelle. Dès le départ, il sait que son action sera limitée dans le temps; tout au plus pourra-t-elle durer six mois, six mois où il devra parfaire sa connaissance du milieu, de son milieu de travail, des services à offrir, de la question générale de l'alphabétisation, pour finalement élaborer un plan d'action. Or six mois, c'est très court, surtout lorsqu'il faut songer à «l'après-projet».

En outre, le travail d'animateur-terrain, quoique primordial, demeure peu reconnu. «La préalphabétisation reste le parent pauvre dans la redistribution de l'argent et pourtant elle est la force motrice de la mission d'alphabétisation[10].» À La Porte ouverte, l'animateur étant devenu par la force des choses le moteur de l'organisme, c'est l'organisme tout entier qui doit assumer le statut précaire de l'animateur-terrain.

Chez nous, la préalphabétisation demeure la seule responsabilité du milieu, c'est-à-dire des groupes d'alphabétisation comme La Porte ouverte. Ces groupes (les comités alpha locaux) doivent donc se charger de la faire financer, de former les animateurs et d'encadrer leur travail de façon à obtenir les meilleurs résultats possibles (pour le SEA, en nombre d'inscriptions, il va sans dire). À Saint-Jean, le SEA recrutant surtout chez les jeunes «décrocheurs», la contribution de La Porte ouverte, malgré les efforts consentis, est perçue comme marginale (à peine 15 p. 100 des personnes qui sont en alphabétisation). C'est pourtant La Porte ouverte qui recrute la plus grande partie des analphabètes complets, mais ce travail exigeant est tenu pour acquis.

En fait, le travail de préalphabétisation, quoique primordial, est discret et demeure peu reconnu. Cette non-reconnaissance n'est pas le seul fait de la commission scolaire. Les organismes du milieu saisissent difficilement le rôle de La Porte ouverte en matière d'alphabétisation. On comprend aisément que des gens peu ou pas scolarisés puissent avoir besoin d'une formation de base, mais on s'explique mal qu'ils ne viennent pas d'eux-mêmes la chercher, là où on la donne. Au mieux considère-t-on La Porte ouverte comme un service de publicité de la commission scolaire. La non-reconnaissance s'étend jusqu'aux bénéficiaires du service qui, même

convaincus de l'efficacité de La Porte ouverte, n'en éprouvent pas moins des difficultés à la dissocier de la commission scolaire.

Pour La Porte ouverte, la discontinuité de l'action bloque toute forme de reconnaissance, mais aussi tout espoir de développement. Du confinement exclusif à la préalphabétisation résulte une méconnaissance de l'action globale. La vente du « produit alpha » n'en devient que plus difficile. L'alphabétisation s'inscrivant dans une démarche globale d'accès à l'autonomie, il est difficile d'y intervenir efficacement si l'un des aspects de la démarche est isolé. On s'est spécialisé dans un secteur, mais on demeure novice dans les autres.

Difficultés de financement de la préalphabétisation

La non-reconnaissance de la préalphabétisation entraîne aussi nécessairement une difficulté à la faire financer de façon autonome. Le ministère de l'Éducation a des réticences à reconnaître et à financer un organisme dit autonome dont le service de sensibilisation-recrutement semble profiter directement à un organisme déjà financé par l'État.

La préalphabétisation, quand elle est financée, ne l'est qu'indirectement. Les programmes fédéraux de création d'emplois, qui financent le développement de l'employabilité de chômeurs de longue date et non les activités du groupe, en sont une excellente illustration. La Porte ouverte a eu plus que sa part des subventions des programmes fédéraux (huit en six ans). On sentait bien ces dernières années que la source allait bientôt se tarir. L'accueil du député fédéral était de plus en plus éloquent. On nous faisait comprendre que La Porte ouverte avait déjà été largement financée, toujours pour le même type d'activités, et que d'autres organismes, généralement plus novateurs, attendaient un premier financement.

Nos conclusions

En 1988, après cinq années de travail de préalphabétisation, l'heure est au bilan. Pas moins de 11 personnes sont passées au poste d'animateur-terrain. De ce nombre, une est toujours — temporairement ? — sur le terrain. Le conseil d'administration est essoufflé et démobilisé. La Porte ouverte attend toujours un autre projet de création d'emplois et, cette fois-ci, la partie est loin d'être gagnée. Beaucoup d'efforts ont été investis dans le GRIA pour peu de résultats. Nos services demeurent peu connus et peu appréciés. Les perspectives de développement paraissent à peu près nulles. Les quatre personnes qui restent au conseil d'administration, lasses de devoir régulièrement sortir de l'agonie un organisme dans lequel chacune a déjà largement investi, doivent faire le point.

On a constaté, par exemple, au contact des apprenants, que le service offert par le SEA ne répond pas à tous les besoins. Certains besoins

pratiques (comme faire une liste d'épicerie, établir un budget, lire des consignes au travail, etc.) ne sont pas comblés. De plus, le fait que la formation se donne à l'école polyvalente en rebute plus d'un, particulièrement parmi les jeunes décrocheurs.

Pour La Porte ouverte, il apparaît alors primordial d'assumer l'alphabétisation dans sa totalité. Il importe fondamentalement de ne pas laisser sans service des gens dans le besoin, et d'agir le plus adéquatement possible, tout au long de l'action.

Cette nouvelle orientation comporte trois grands objectifs :

— Assurer le suivi tout au long de sa démarche d'apprentissage ;

— Mettre au point une pratique d'alphabétisation de type populaire ;

— Faire reconnaître et financer notre action (et du même coup le volet « préalphabétisation »).

L'objectif terminal de cette démarche consiste à développer l'autonomie du groupe et à le faire reconnaître. Cette préoccupation était déjà présente dans l'esprit des animateurs-terrain en 1985 : « Étant donné la situation, nous pensons que la suite à donner au projet de sensibilisation serait de se concentrer sur la consolidation d'un groupe autonome qui assure le leadership d'une intervention globale en alpha ». »

La nouvelle orientation n'est pas sans créer des ondes de choc au sein du SEA et des autres comités alpha qui sont membres du GRIA. Chez le premier, on redoute un dédoublement des services, tandis que chez les seconds, on parle de jeux de coulisse et de changement de vocation. Aujourd'hui, un an plus tard, les esprits se sont calmés et les réticences du départ ont fait place, dans une certaine mesure, à la compréhension et la confiance.

Cet important virage amorcé, les chances de développement paraissent beaucoup plus nombreuses, les possibilités de financement aussi. Les activités privilégiées demeurent les mêmes : l'action dans les industries, la recherche, la préparation de matériel didactique et la mise sur pied d'un centre de documentation, projet maintenant réalisé. En somme, toutes des activités finançables par le moyen des programmes fédéraux de création d'emplois, certes, mais aussi par d'autres ministères et organismes à vocation sociale et économique.

Se donner de nouveaux objectifs est une chose, les mener à terme en est une autre. Il faut aussi se donner les moyens de mener la barque à bon port. Le projet de développement de l'emploi de 1988 jouera, en ce sens, un rôle déterminant.

DE L'ACTION PARTIELLE À L'ACTION GLOBALE

Deux animatrices se succèdent sur le terrain. Il est clairement établi, dès le départ, que leur travail dans le comité est aussi important que leur travail dans le milieu, comme ce fut le cas en 1986. Le mandat très large qui leur est confié consiste à rendre l'organisme autonome, à le faire connaître comme tel dans la communauté, ainsi qu'à poursuivre la sensibilisation-recrutement et l'accueil et l'aide.

La première animatrice, qui possède une solide expérience en tant que formatrice, s'engage à créer des outils pédagogiques. Elle prépare une grille d'analyse des besoins pratiques et une banque de matériel didactique pour les ateliers pratiques. Elle doit malheureusement quitter son poste au milieu du projet. Le travail entrepris reste inachevé.

L'animatrice qui prend la relève a plus d'expérience en relations publiques. L'organisme entreprend donc d'utiliser ses compétences particulières. Elle établit rapidement son plan d'action:

« 1. Rendre l'organisme autonome:
   — par un conseil d'administration représentatif du milieu;
   — par des moyens de financement plus adéquats.
2. Doter l'organisme d'une expertise reconnue en alphabétisation.
3. Faire des démarches de financement.
4. Intervenir en milieu industriel[1]. »

Le conseil d'administration

Pour établir la crédibilité de l'organisme, l'animatrice entreprend de recruter au conseil d'administration (CA) des gens en vue dans la communauté. Six nouveaux membres sont ainsi introduits au CA. On compte parmi eux deux enseignants à la retraite, un conseiller pédagogique, un professeur menant une recherche en andragogie, une responsable d'un groupe de parents d'enfants en difficultés d'apprentissage et un libraire. Les membres du précédent CA — l'équipe de salariés de La Porte ouverte de même qu'un ex-apprenant — restent en poste pour assurer la transition. Un peu plus tard, d'un commun accord et pour vraiment assurer une participation des représentants de la communauté, il est convenu que les membres de la Porte ouverte se retirent du CA. On se rend alors rapidement compte qu'il est difficile et exigeant, tant pour le CA que pour les animateurs, de fonctionner de cette façon. Le CA ayant pour rôle d'administrer la corporation et de décider de ses orientations, il lui faut être constamment alimenté par la base. Pour les animateurs, déjà surchargés par

la tâche, une telle entreprise se révèle rapidement essoufflante. De son côté, le CA a parfois l'impression, lorsqu'on lui présente les dossiers, que les décisions sont déjà prises.

Cette situation crée rapidement des tensions : le CA se sent inutile et l'équipe de La Porte ouverte remet de plus en plus sérieusement son rôle en question. Les membres du CA démissionnent bientôt de leurs fonctions, remettant ainsi La Porte ouverte dans les mains de son équipe de salariés.

Un organisme qui est entièrement dirigé par ses animateurs depuis des années accepte mal un virage aussi radical dans ses mécanismes de prise de décision. Un CA composé de membres de la communauté s'avère néanmoins souhaitable. Il permet à l'organisme de mieux pénétrer le milieu et à la communauté de mieux comprendre toute la question de l'analphabétisme et de l'alphabétisation populaire. Mais une telle entreprise d'interpénétration requiert une bonne préparation et un suivi régulier des dossiers. En ce sens, la présence d'animateurs au sein du CA, plus que souhaitable, est inévitable.

De nouveaux services

L'idée d'agir dans l'ensemble de la démarche d'alphabétisation était présente depuis un certain temps : il ne restait plus qu'à la mettre en pratique. À l'approche de l'Année internationale de l'alphabétisation (1990), saisissant l'occasion de la levée du moratoire sur le programme d'aide aux organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP) et pour mieux répondre aux besoins exprimés, nous décidons, en septembre 1988, que le moment est venu de se lancer de plain-pied dans le champ de la formation.

L'animatrice se charge de publiciser les nouveaux services et La Porte ouverte et tient une journée de sensibilisation régionale visant à faire part de ses nouvelles orientations aux groupes communautaires.

L'accueil de la communauté est plus qu'enthousiaste. Chacun reconnaît d'emblée le bien-fondé de notre démarche et la nécessité d'un type d'action nouveau. Chacun reconnaît aussi qu'il a une part de responsabilité dans la lutte contre l'analphabétisme et se dit prêt à appuyer notre action. L'idée, si chère aux animateurs, d'associer la communauté dans la lutte contre l'analphabétisme commence enfin à se concrétiser.

Forts de cet appui, les animateurs entreprennent avec enthousiasme les premiers ateliers d'alphabétisation. On recrute les formateurs, d'abord à l'intérieur de l'organisme. Les auteurs de ces lignes, déjà en place, s'entourent de deux formatrices bénévoles. Ces formatrices sont choisies pour leur engagement en faveur de l'alphabétisation et non pour l'importance

de leur curriculum vitæ ou de leurs diplômes. Des gens ordinaires pour alphabétiser des gens ordinaires, voilà le critère de sélection.

Deux groupes d'apprenants sont formés. Le premier, issu du monde du travail, est composé de travailleuses de l'industrie du textile. Leurs besoins sont très pratiques: faire un budget, rédiger un curriculum vitæ, connaître les ressources en orientation scolaire et professionnelle, etc. Cet atelier dit de « formation sociale » a trois objectifs: faire prendre conscience aux participantes de leurs acquis; favoriser une prise de conscience individuelle et collective de leur situation; développer leur autonomie individuelle et leur détermination en tant que groupe social. Les discussions sur les expériences de vie visent toujours l'apprentissage de l'écrit par les participantes. Des exposés de personnes-ressources, ainsi que certains exercices de français écrit font partie des ateliers.

Le second groupe se compose d'apprenants qui suivent déjà un cours d'alphabétisation au SEA. L'atelier, dit « fonctionnel », vise à leur faire assimiler la matière vue en classe. Pour les formateurs de cet atelier, il importe de présenter d'une façon nouvelle les contenus dispensés par la formatrice du SEA. Ce travail nécessite, on le devinera, une bonne dose de créativité, certains, plus lents, devant essayer plusieurs approches avant d'assimiler les connaissances. Cet atelier a six objectifs: faire participer chacun à sa propre démarche d'apprentissage; le sécuriser par rapport à celle-ci; entretenir la motivation; démythifier les difficultés du français; favoriser l'entraide; faire prendre conscience des acquis cognitifs et expérientiels.

La participation

Mais plus que tout, les ateliers de La Porte ouverte permettent de développer une nouvelle attitude chez les participants, qui passent rapidement du rôle de simples apprenants à celui de partenaires dans l'organisme.

La participation est d'abord favorisée dans les ateliers. Les participants influencent ainsi grandement la conduite des activités de formation: le contenu des ateliers est décidé par eux, suivant les besoins exprimés; quant aux horaires et à la durée de la formation, ils en décident en accord avec les formateurs. C'est ainsi qu'à leur demande, l'atelier de jour passe, au cours de l'année, d'une seule période à deux par semaine.

Les participants sentent qu'ils ont un véritable pouvoir de décision sur leurs apprentissages, individuellement et collectivement. Ils n'ont plus à suivre une formation définie à l'avance et à laquelle ils doivent s'adapter.

Cette nouvelle dynamique de participation déborde bientôt largement le cadre des ateliers. Certains participants désirent participer plus activement à l'ensemble des activités; l'un d'entre eux siège présentement au CA.

Constats actuels

Il nous paraît maintenant beaucoup plus facile de promouvoir l'alphabétisation dans la communauté. On sait de quoi on parle. Conséquemment, La Porte ouverte est une ressource communautaire de plus en plus reconnue. On n'hésite plus à lui adresser des gens que l'on voyait mal à l'éducation des adultes. Une nouvelle solidarité de même qu'un nouveau partenariat émergent du milieu.

L'action dans le domaine de la formation aura permis à l'organisme d'acquérir un nouveau savoir-faire. La Porte ouverte a pu créer de nouveaux outils pédagogiques, de même qu'une approche qui lui est propre. En nous inspirant du proverbe qui dit que « c'est en forgeant qu'on devient forgeron », nous disons que ce n'est qu'en alphabétisant qu'on peut devenir alphabétiseur. Se contenter d'un seul aspect du métier, c'est comme allumer la flamme et manier le soufflet, en laissant à d'autres le soin de façonner le métal.

Mais, par-dessus tout, ce que la prise en charge de la globalité de l'action d'alphabétisation aura apporté, c'est la reconnaissance tant souhaitée par tous les animateurs qui sont passés à La Porte ouverte. Leur travail acharné est enfin reconnu à sa juste valeur. Les animateurs ne sont plus « de passage » ; ils se sentent véritablement partie prenante à une cause qui leur tient à cœur.

Aujourd'hui, de plus en plus d'individus et de groupes bénévoles sensibles à la question de l'alphabétisation viennent mettre l'épaule à la roue. La « famille alpha » s'élargit de jour en jour. Un nouveau conseil d'administration, composé d'animateurs, d'apprenants et de membres de la communauté très au fait de la question de l'alphabétisation accomplit un travail formidable d'encadrement et de représentation dans le milieu. Les résultats de ce travail sont tangibles. Deux clubs sociaux se sont associés pour payer un loyer pour les deux prochaines années. Les communautés religieuses se sont engagées à assurer une permanence à La Porte ouverte pour au moins les trois prochaines années. Les dons en matériel ont permis de meubler et d'organiser les lieux de façon fonctionnelle. Une chronique hebdomadaire dans le journal local permet de joindre un plus large public.

La Porte ouverte tient maintenant 4 ateliers par semaine, pour 35 personnes. La demande étant très forte, des négociations pour le financement d'heures de formation ont été engagées avec la commission scolaire. L'organisme dispose, depuis l'été de 1989, d'un centre de documentation entièrement informatisé comptant pas moins de 500 titres.

Aujourd'hui, La Porte ouverte participe activement au Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec et à la Table

régionale des organismes volontaires d'éducation populaire de la Montérégie. Ces liens nouveaux stimulent l'échange et le ressourcement de nos animateurs tout en renforçant notre cause commune: la reconnaissance de l'éducation populaire autonome. L'analphabétisme étant un fait social, nous croyons que ce n'est que collectivement que nous pourrons vraiment l'affronter.

PERSPECTIVES D'AVENIR

L'avenir nous dira si nous avons fait les bons choix. Le virage qui a été pris était l'aboutissement logique d'une démarche et d'une réflexion entreprises depuis des années.

Qu'on se rappelle les grands moments de cette démarche. D'abord la sensibilisation-recrutement, qui nous a fait nous interroger sur la manière de joindre les personnes analphabètes et qui nous a amené à vouloir travailler plus directement auprès de la population. Puis, la création du service d'accueil et d'aide, ce service qui nous a permis de mieux cerner les besoins des personnes analphabètes et donc de mieux évaluer l'utilité des services offerts. Et finalement, les constatations faites sur ces pratiques, qui ont mis en évidence la nécessité d'offrir une formation différente de celle qui est offerte à l'éducation des adultes.

La Porte ouverte sera donc passée du statut d'appendice de la commission scolaire à celui de ressource complémentaire, puis à celui de ressource «alternative». Les perspectives actuelles s'inscrivent dans le prolongement de cette démarche.

En ce qui a trait à la sensibilisation, le milieu industriel demeure une cible prioritaire. La tâche a été entreprise, mais il reste beaucoup à faire pour percer ce milieu plutôt fermé à l'alphabétisation.

Le développement des services reste aussi un souci constant. Il faut consolider nos acquis en préalphabétisation et développer la postalphabétisation, en y associant le plus possible les apprenants.

Le perfectionnement des formateurs constitue aussi une de nos priorités. Notre participation au programme de formation du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec permet aux formateurs de se familiariser avec les différentes pratiques de l'action en alphabétisation.

L'engagement de tous les secteurs de la communauté dans la lutte contre l'analphabétisme demeure notre objectif. Nous croyons plus que jamais que l'analphabétisme est un problème social, qui dépasse largement la seule dimension éducative. C'est pourquoi nous entendons continuer à travailler pour que le problème soit pris en charge par la collectivité.

Le chemin parcouru par La Porte ouverte depuis sa fondation aura été semé de difficultés, qui l'ont amenée parfois au bord de la disparition. Ce n'est qu'à force d'efforts, individuels surtout mais aussi collectifs, qu'on peut toujours parler aujourd'hui d'une Porte ouverte à Saint-Jean-sur-Richelieu.

De sous-traitant bénévole à statut précaire travaillant dans l'ombre, La Porte ouverte est devenue aujourd'hui un partenaire à part entière dans le milieu. Son objectif principal d'associer la communauté à la lutte contre l'analphabétisme demeure un souci constant, et La Porte ouverte se croit mieux outillée que jamais auparavant pour le mener à terme.

Nous souhaitons que la petite histoire de La Porte ouverte ait sensibilisé le lecteur à la place qui est faite dans notre société à l'action populaire en alphabétisation. Nous souhaitons aussi, modestement, qu'elle puisse inspirer une nouvelle génération d'animateurs en alphabétisation qui sauront éviter les écueils auxquels nous nous sommes heurtés.

NOTES

1. CSR Honoré-Mercier, Service de l'éducation des adultes, *Projet alphabétisation : rapport d'activités et évaluation, année 1982-1983*, juin 1983.

2. CSR Honoré-Mercier, Service de l'éducation des adultes, *Projet Alphabétisation : rapport d'activités et évaluation, année 1981-1982*, juin 1982.

3. La Porte ouverte, inc., *Charte constitutive*, décembre 1984.

4. RAYMOND, MARIO, *Rapport d'activités*, Saint-Jean-sur-Richelieu, Groupe régional d'intervention Alpha, 1987.

5. RAYMOND, MARIO, et CLAUDE POULIN, *Rapport régional d'animation en alphabétisation*, Saint-Jean-sur-Richelieu, La porte ouverte, 1986.

6. CÔTÉ, NICOLE, et SYLVIE GOUSY, *Animation Alpha, 1983-1984*.

7. COURVILLE, LISE, MARTIN TARTE et CLAUDE POULIN, *Rapport animation Alpha*, Saint-Jean-sur-Richelieu, La Porte ouverte, mai 1985.

8. NOLET, DIANE, et CLAUDE POULIN, *Bilan du mandat SCRHM (automne 1985 — hiver 1986)*, Saint-Jean-sur-Richelieu, La Porte ouverte, mai 1985.

9. COURVILLE, LISE, DIANE NOLET et CLAUDE POULIN, *Projet de sensibilisation « Alpha »*, Saint-Jean-sur-Richelieu, La Porte ouverte, automne 1985.

10. BLAIS, HÉLÈNE, JEAN-PAUL HAUTECŒUR et LUCIE LÉPINE, *Recherche-action sur le développement de l'alphabétisation au Québec : Évaluation*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, DGEA, 1988.

11. MEUNIER, LOUISE, *Rapport d'activités*, Saint-Jean-sur-Richelieu, La Porte ouverte, 1988.

FEMMES ET ALPHABÉTISATION: UN MOUVEMENT QUI S'IMPOSE

Élise De Coster
La Jarnigoine
Montréal, Québec

AU FIL DES RÉALITÉS

L'alphabétisation populaire est un ensemble de pratiques et d'actions s'adressant à des groupes sociaux défavorisés, qui vise essentiellement le développement de l'autonomie des individus. Les groupes populaires d'alphabétisation ont la volonté de s'ancrer dans la réalité sociale des milieux où ils travaillent afin d'agir conformément aux besoins, aux valeurs et à l'intérêt des personnes analphabètes. Pour eux l'alphabétisation est non seulement l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul, mais aussi une démarche de réflexion et d'expression individuelle et collective.

Apprendre à lire et à écrire n'est qu'un des aspects de la lutte pour l'autonomie. Si l'on veut agir efficacement, il faut tenir compte des facteurs qui conditionnent ou déterminent la réalité des personnes analphabètes afin de pouvoir s'attaquer à la source des problèmes sociaux qui entretiennent et reproduisent l'analphabétisme. Dans cette optique, agir, c'est faire des gestes politiques dans le but d'activer une prise de conscience, de susciter une volonté de changement et d'adapter l'alphabétisation aux réalités sociales.

Au cours de leur pratique, des animatrices en alphabétisation ont constaté certains faits[1] qui les ont amenées à s'interroger sur une réalité mal connue: l'analphabétisme chez les femmes.

Les femmes fréquentent en grand nombre les groupes populaires, lieux traditionnellement réservés aux personnes les plus démunies. Leur moyenne d'âge est généralement élevée. Leur accès aux ressources d'alphabétisation semble limité par des facteurs relatifs à leur rôle dans la famille. Très motivées, elles sont cependant peu encouragées par leur entourage, et les motifs d'absence et d'abandon sont souvent liés aux pressions familiales.

Dans les ateliers, elles s'expriment peu et parlent rarement de leurs préoccupations. Si les femmes analphabètes arrivent à se débrouiller dans des situations qui leur sont familières, elles sont toutefois démunies, voire même complètement dépourvues face à l'imprévu. Humiliées et infériorisées, elles sont peu portées à communiquer.

Les femmes veulent d'abord et avant tout un lieu exempt de toute forme de comportements engendrés par les rapports de domination et de subordination qui, pour la plupart, ont marqué leur vie depuis l'enfance. Les attitudes sexistes aboutissent à la soumission et réduisent au silence. Ce type de rapports demeure très courant dans les groupes mixtes. Les femmes se sentent piégées et ramenées à ce qu'elles ne veulent plus vivre. Elles souhaitent désormais se concentrer et travailler dans un contexte propice à l'apprentissage.

Actuellement, l'idée de concevoir et de mettre sur pied des ateliers réservés aux femmes est très peu répandue au Québec dans le milieu de l'alphabétisation, tant dans les établissements d'enseignement que dans les groupes populaires. Le manque de ressources et la non-reconnaissance des problèmes des femmes en sont les deux principales raisons. Pourtant, dans les groupes où certaines activités s'adressent aux femmes seulement, les animatrices ont vite remarqué un changement : les participantes arrivent à se tailler une place, à habiter progressivement le lieu et à créer un climat favorable à leur expression. Elles parlent d'elles, des différents aspects de leur vie plus facilement. Elles manifestent rapidement la volonté de se rassembler afin de définir les conditions qu'elles jugent indispensables pour apprendre ainsi que d'expérimenter des outils pédagogiques conformes à leurs attentes.

Pour bien comprendre la nécessité d'instaurer des groupes non mixtes dans les centres d'éducation populaire, il faut considérer l'apprentissage dans un sens large. Le fonctionnement cognitif, l'acquisition des notions et des habiletés essentielles à la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul ne sont qu'une des facettes de la démarche, puisque l'analphabétisme se présente souvent comme un problème d'expression global. L'acte d'apprendre, c'est-à-dire de recevoir et de transmettre de l'information, de modifier ses connaissances et d'y greffer des éléments nouveaux, est intimement lié à la capacité de communiquer avec les autres. Dans le contexte de l'éducation des adultes, on doit tenir compte de cela et le mettre en relation avec les motivations des individus, leur expérience antérieure et leurs attitudes à l'égard de l'apprentissage. Les ateliers réservés aux femmes offrent donc de nouveaux avantages.

L'isolement et le manque d'information limitent l'accès des femmes analphabètes aux ressources du milieu qui pourraient leur fournir les moyens de changer leur réalité. Par ailleurs, les animatrices qui travaillent dans des secteurs autres que l'alphabétisation éprouvent de la difficulté à aborder la question ; elles ne peuvent reconnaître les différentes formes de l'analphabétisme, déceler les problèmes qu'il engendre et déterminer quelles sont les ressources en alphabétisation auxquelles adresser les analphabètes.

On trouve très peu de documentation sur les femmes analphabètes. Les statistiques, rares et souvent contradictoires, portent généralement sur le degré de scolarité ou sur le phénomène général de l'analphabétisme. Son caractère particulier chez les femmes n'est jamais posé comme un fait à partir duquel travailler. Une fois de plus, le vécu des femmes semble inconnu et absent de l'histoire.

Afin de remédier à la situation, des animatrices ont tenté, par des recherches-actions et divers projets, de tracer un profil plus précis des femmes analphabètes qui fréquentent leurs centres afin de les aider plus efficacement dans leur appropriation d'elles-mêmes et du monde qui les entoure.

EN FOUILLANT L'ANECDOTE, ON ÉLABORE LA THÉORIE

Les femmes vivent une oppression propre qui engendre des conditions de vie particulières.

Poussées par le désir et la volonté d'engager les femmes du Centre comme sujets «actifs et moteurs» de leur recherche-action[2], les animatrices du Centre de lecture et d'écriture (CLÉ) ont choisi la formule du récit de vie afin de mieux cerner la réalité des femmes analphabètes.

Des entrevues avec huit participantes, un échange sur les expériences de vie, une communication riche d'émotion. Douze heures d'enregistrement consignées en quelque 200 pages : un ensemble de témoignages que l'on décortique et organise par thèmes afin de protéger l'anonymat des participantes et de faire une synthèse qui va au-delà de l'aspect personnel. En fouillant l'anecdote, on élabore la théorie.

Parallèlement, des animatrices[3] du centre d'alphabétisation La Jarnigoine ont entrepris une étude menée conjointement avec des maisons d'hébergement pour femmes victimes de violence et des centres de jour de l'île de Montréal. Elles organisent des rencontres d'information portant sur l'analphabétisme chez les femmes. Animatrices des maisons, résidentes d'hébergement, participantes aux centres de jour, immigrantes ayant collaboré à des campagnes d'alphabétisation dans leur pays d'origine et animatrices en alphabétisation, environ 150 femmes participent à des discussions sur l'analphabétisme chez les femmes.

Même si elles se succèdent, ces deux recherches-actions ont été menées de façon complètement indépendante. Sans se consulter, on aborde les mêmes thèmes, on fait des observations similaires et on tire des conclusions qui confirment qu'on doit reconnaître qu'il y a un problème particulier et faire valoir la nécessité d'offrir aux femmes des ressources adéquates, comme on le fait présentement pour d'autres groupes, tels les jeunes, les immigrants et les ex-détenus.

Certes il existe des facteurs communs aux femmes et aux hommes : pour tous l'analphabétisme résulte de différentes formes d'oppression engendrées par des rapports sociaux qui excluent et marginalisent. Pour tous il est lié à la pauvreté, il réduit au silence. Les personnes analphabètes sont exploitées, bâillonnées par la peur et la honte. Mais il existe des différences : selon les contextes sociaux, l'analphabétisme se manifeste et se vit différemment.

Une vision commune

Les deux recherches-actions avaient comme objectif de cerner les caractéristiques des femmes analphabètes qui fréquentent les groupes populaires en établissant des relations entre l'analphabétisme et l'éducation traditionnelle des femmes, les apprentissages sexistes, la division sexuelle du travail, l'accès à l'emploi et, plus globalement, le rôle traditionnel des femmes dans la société.

L'isolement et la discrimination, qui marquent la socialisation des femmes, jouent un rôle déterminant dans les manifestations de l'analphabétisme et dans la façon dont la situation est vécue. En effet, parmi les causes d'analphabétisme chez les femmes, plusieurs sont en rapport direct avec les attitudes et les comportements discriminatoires que ces femmes ont eu à subir. L'histoire des femmes analphabètes, à l'image de celle des femmes, est morcelée, douloureuse et marquée dès l'enfance par la discrimination. Issues généralement de familles nombreuses où la mère s'occupe des enfants et de la maison, les filles reçoivent une éducation centrée sur leur rôle au sein de la famille. Elles quittent l'école s'il y a un parent malade ou si la mère ne peut suffire à la tâche ; elles abandonnent leurs études pour prendre en charge les responsabilités familiales. La vieille mentalité persiste : on encourage les études des garçons, on freine celles des filles. À l'école, les absences longues et répétées des filles entraînent souvent un jugement sévère quant à leur capacité d'apprendre. Enfin, découragées ou forcées par les pressions familiales, elles quittent l'école très tôt.

Les femmes ont une place sociale bien déterminée et s'identifient rapidement au rôle qu'on leur impose. Les rapports familiaux et, par extension, sociaux influencent et délimitent peu à peu leur environnement. La plupart de leurs activités convergent vers des tâches précises et répétitives. Bien qu'elles y développent de nombreuses habiletés, leur espace n'en demeure pas moins très réduit : elles travaillent seules et ont peu de moyens pour agir. Plusieurs d'entre elles vivent ou ont vécu en état de dépendance par rapport à leur conjoint, ce qui limite encore davantage leur autonomie.

La majorité d'entre elles ont voulu, à un moment ou à un autre de leur vie, avoir un travail socialement reconnu, intéressant, stable et rémunéré. Mais le taux de chômage est élevé et les emplois rares. Dans les secteurs

où elles postulent, les critères d'embauche sont souvent sans rapport avec les tâches à accomplir : ils sont arbitraires, injustes et généralement fondés sur la discrimination en fonction de la race, de l'âge, du sexe et de l'aspect physique.

D'après des statistiques établies par des groupes de femmes travaillant sur le domaine de l'emploi, celles qui prennent part aux séances d'information sur la conjoncture du marché du travail et les possibilités d'embauche ont entre 30 et 50 ans et sont, en général, assistées sociales, chômeuses ou employées temporaires et à temps partiel. Pour 25 à 30 p. 100 d'entre elles, c'est un retour après un arrêt prolongé dû aux obligations familiales. Elles ont recours à ces services après des refus successifs, des échecs subis dans leurs démarches ou parce que le stress et le manque de confiance en elles les empêchent de se présenter aux tests écrits.

Ces femmes sont peu portées à faire valoir leur expérience, d'ailleurs rarement reconnue. Parce qu'elles sont sous-scolarisées, elles se retrouvent dans les ghettos féminins du travail, elles sont concentrées dans des emplois non syndiqués, caractérisés par la cadence rapide, l'absence d'avantages sociaux et l'instabilité. Plusieurs cumulent deux emplois, en demeurant sous-payées; d'autres travaillent carrément au noir. Les nombreux obstacles liés à l'analphabétisme et l'insécurité découlant de la non-reconnaissance de leurs acquis les empêchent d'accéder à des emplois mieux rémunérés ou d'exiger de meilleures conditions de travail.

Discrimination, isolement, rôle social non reconnu, tâches répétitives, espace restreint et dépendance économique caractérisent les conditions de vie des femmes, aggravent leur situation d'analphabètes et contribuent à créer un profil particulier. Conditionnées très jeunes à occuper une place en périphérie des divers champs culturels et sociaux, elles sont peu appelées à utiliser les canaux ordinaires de la communication et, conséquemment, à parfaire leur connaissance du code écrit.

Un itinéraire à travers des idées et des projets

Des projets spéciaux ont été mis sur pied afin de susciter une prise de conscience et de provoquer un changement. Bien que conçus de façon indépendante, ils ont un même objectif : combattre l'analphabétisme en améliorant les conditions de vie des femmes analphabètes. Reposant sur la volonté et la détermination de certaines animatrices en alphabétisation, ils demeurent toutefois marginaux. Le manque de temps et de ressources financières empêchent présentement la mise en commun des expériences, qui pourrait déboucher sur des actions concertées s'inscrivant dans une stratégie globale d'action.

À **CLÉ**, on a créé, par l'intermédiaire d'un *Comité femmes*, une activité supplémentaire, parallèle aux ateliers d'alphabétisation.

Au centre **Atout-lire**[4] et à **La Jarnigoine**, on a mis sur pied un atelier pratique conçu pour les femmes.

À **La Jarnigoine**, on a produit des outils d'action en alphabétisation, adaptés aux besoins des animatrices des maisons d'hébergement et des centres de jour de l'île de Montréal.

À **La Gigogne**[5], on a ajouté des ateliers d'alphabétisation aux activités habituelles d'accueil et d'hébergement des femmes et des enfants victimes de violence.

S'éduquer pour comprendre comment changer sa situation, sa condition de femme[6]

La recherche-action de CLÉ avait pour objectif de créer un lieu d'échange et de réflexion. La volonté des femmes du Centre, participantes et animatrices, de se regrouper et de partager leurs idées était déterminante. Il a été décidé de mettre sur pied une démarche féministe en alphabétisation en créant un Comité femmes. Essais, temps forts et périodes d'incertitude ont marqué les trois ans d'existence de cette expérience collective.

Le désir d'instaurer un climat de confiance et de resserrer les liens qui les unissent aux autres femmes, en tant que ménagères, épouses, mères ou travailleuses, motive les participantes à s'organiser. Ensemble elles définissent les objectifs du Comité : créer un lieu d'échange et de réflexion, de prise de parole, de soutien et de solidarité, d'organisation et d'action pour changer leur condition de femmes analphabètes.

Conçues sous forme de rencontres exploratoires, les premières activités du Comité servent à mieux cerner les objectifs et à aborder les questions liées au vécu des participantes. Les discussions entraînent inévitablement une réflexion sur les femmes analphabètes et, par extension, sur les femmes dans la société. Les réunions portent sur des thèmes choisis par le groupe : le 8 mars, la répartition des tâches au Centre, la ménopause, les relations interpersonnelles, les peurs, les inquiétudes. Générateurs de complicité et d'idées nouvelles, ces échanges de points de vue, d'information et d'expériences, tant heureuses que douloureuses, sont toujours très stimulants. L'intérêt des femmes est manifeste. Le Comité regroupe jusqu'à 18 participantes.

On reconnaît les réalités des femmes analphabètes au même titre que celles des femmes vivant des situations sociales mieux connues. On parle de ses forces, ses faiblesses, ses désirs et ses folies dans un monde dominé par les hommes. La somme des expériences vécues est impressionnante, mais difficile à analyser. On a du mal à cerner les réalités, à trouver un fil conducteur et à tirer une connaissance nouvelle.

Devant le sentiment d'impuissance ressenti par le Comité, on fait un bilan de la situation et on conclut qu'on a sauté certaines étapes nécessaires à l'élaboration d'une démarche féministe. Neuf femmes, animatrices et participantes, se penchent alors sur le déroulement des rencontres afin de redéfinir le fonctionnement du Comité. On cherche à organiser des rencontres plus fructueuses en intégrant les thèmes à une démarche planifiée. Par exemple, à partir de « sexisme, harcèlement et peur », on s'attache à cerner la réalité du sexisme et du harcèlement dans la vie quotidienne. Chacune s'exprime : en racontant ses expériences et celles dont elle a été témoin. On prend graduellement conscience des faits et de leurs conséquences. On explore sentiments et réactions devant ces faits. Ensemble on appréhende la réalité, on la nomme, on l'explique à sa façon, constituant ainsi un savoir nouveau. L'analyse se développe, peu à peu on souligne les aspects théoriques de la question à partir de son propre point de vue. On illustre ensuite le propos plus concrètement par la mise en scène de différentes situations impliquant idées et émotions. On explore, à travers les faits, les moyens à prendre pour agir ; on trouve une façon de rendre les réalités visibles et de les transformer.

Une nouvelle étape est franchie : on parle de changement, on cherche comment le provoquer, l'organiser, le rendre possible. On s'engage de plus en plus : l'individuel et le privé deviennent collectifs et politiques. On s'organise ensemble en fonction des objectifs à atteindre et on choisit d'agir au Centre même. On met sur pied un atelier d'écriture collective : les femmes s'adressent aux hommes qu'elles côtoient. Le texte est publié dans le journal et dans l'agenda réalisé par tous les participants du Centre ; il circule, provoque des réactions et soulève des discussions.

L'activité représente, en théorie et en pratique, un modèle de démarche féministe en alphabétisation. Elle permet aux femmes de prendre conscience de leur situation, d'acquérir une connaissance théorique de leur expérience et d'exercer un pouvoir réel dans leur vie en effectuant un changement touchant à la fois condition féminine et alphabétisation. Elle s'inscrit dans une pratique d'alphabétisation qui tient compte du vécu, de la socialisation et des attitudes des femmes analphabètes.

À partir de l'idéologie féministe selon laquelle « le privé est politique », le Comité de CLE favorise tout au long de sa démarche l'approche « groupe de conscience », pierre angulaire du mouvement des femmes. Au lieu d'intégrer les problèmes et de développer un sentiment de culpabilité, les femmes apprennent à partager leurs expériences, à dépasser la responsabilité individuelle et à saisir la portée collective de leurs problèmes. Pour les femmes engagées, on souligne ainsi le caractère commun des expériences et on les situe dans une société où l'oppression des femmes est généralisée et institutionnalisée. En établissant le lien entre le privé et le politique, les femmes de CLE peuvent mieux nommer leur réalité, prendre conscience de leur situation et réaliser un changement en améliorant la qualité de leur rapport avec les participants du Centre.

LA VOIE DES FEMMES

Nous avons décidé d'écrire ce texte dans le but de sensibiliser les hommes à des situations qu'on vit régulièrement avec eux et avec lesquelles on se sent pas à l'aise. Par exemple, au Centre, souvent on se fait faire des remarques désobligeantes sur notre personne: « T'as bien engraissé, t'es bien niaiseuse, t'as toujours la même peignure », et ça va jusqu'à des regards qui nous déshabillent. Y a aussi les farces plates sur nous les femmes. Au Centre comme à la maison, il faut souvent répéter les mêmes affaires: « Messieurs, ramassez votre vaisselle, lavez vos tasses, aidez-nous à ramasser ce qui traîne... » C'est donc fatigant de toujours répéter les mêmes choses et de se sentir responsables du ménage et de la décoration du Centre. C'est vrai qu'on a appris, jeunes, à faire les tâches domestiques. « Chez nous, on était neuf et c'est les filles qui faisaient le ménage. » On a compris vite ce que ça voulait dire de tenir maison, et on aurait bien aimé ça que les gars l'apprennent aussi. Et c'est pas juste pour le ménage qu'on a été élevées différemment. C'est pour ça qu'on pense pas pareil. On a appris à se défendre, on a pas appris à s'affirmer et à prendre notre place dans la société. On nous a appris à ne pas répondre parce que ce n'était pas poli pour une petite fille. Et même aujourd'hui on a de la misère à répondre quand y nous arrive des situations désagréables comme se faire coller, se faire bécoter, minoucher quand ça nous tente pas.

Nous autres on pense qu'il est important de répondre parce qu'on n'aime pas ça se faire niaiser. On s'est dit qu'il y avait des façons de répondre. C'est pas en étant bête qu'on va se faire comprendre. Quelquefois c'est par l'humour qu'on s'en sort le mieux. À d'autres moments, on décide d'être sourdes aux remarques désobligeantes. Des fois ils ne se rendent pas compte que ça nous blesse, il faut leur dire sinon ils ne le sauront jamais. Faut avoir confiance en soi, se faire respecter. Dans le fond, on n'est pas toutes seules à vivre ça, si on en parlait plus entre femmes, au Centre ou ailleurs, on pourrait se serrer les coudes. Ce qu'on veut, c'est d'être égales, de ne pas toujours avoir à se battre, de ne pas toujours se sentir sur ses gardes. On veut se sentir à l'aise, prendre notre place sans être écrasées. On veut que les hommes soient à l'écoute des femmes et qu'ils arrêtent de penser qu'on est bonnes juste pour le ménage, le lavage, le ramassage pis la couchette. Au Centre, les femmes, on a décidé de se donner un lieu pour discuter, réfléchir ensemble sur des sujets qui nous intéressent. Là on peut s'exprimer à notre aise sur des choses dont on n'a pas souvent l'occasion de jaser: comme nos droits, nos peurs, la violence, le harcèlement, notre santé... Par ces rencontres, on se donne des trucs pour mieux prendre notre place dans le Centre, mieux se faire connaître. On fait entendre notre voix. En fait un comité des femmes, c'est pour la solidarité des femmes.

UN LIEU D'APPRENTISSAGE À LA HAUTEUR DES ASPIRATIONS DES FEMMES

Des ateliers conçus pour et par les femmes, une idée qui se définit au fur et à mesure de l'expérimentation

L'équipe d'Atout-lire[1] a voulu faciliter l'accès à la formation en ouvrant un atelier supplémentaire le jour, après avoir constaté que la peur de traverser les rues du quartier la nuit faisait obstacle à l'alphabétisation de plusieurs femmes. Grâce à cette initiative, le femmes inscrites dans le groupe « avancé » ont désormais le choix de travailler dans un atelier mixte ou non mixte.

À La Jarnigoine, le groupe d'analphabètes fonctionnels est, depuis deux ans, constitué par des femmes uniquement bien qu'il ait été ouvert à tous[2]. Ces femmes ont créé une atmosphère de confiance et ont su se faire reconnaître. Complices et solidaires, elles ont appris graduellement à définir le contenu de l'atelier en fonction de leur vécu, de leurs valeurs et de leurs champs d'intérêt.

Dans les deux centres, ce qui apparaît au départ comme un simple concours de circonstances se transforme vite en une volonté commune d'exercer une prise de pouvoir sur la réalité. Les participantes veulent créer un lieu d'apprentissage à la mesure de leurs désirs et à la hauteur de leurs aspirations. L'idée, le concept même de ces ateliers, se définit au fur et à mesure de l'expérimentation.

Apprendre, c'est communiquer avec les autres

Dans les ateliers, les animatrices constatent peu à peu l'importance de cerner les facteurs qui pourront interagir au cours de la démarche d'alphabétisation. Qu'est-ce qui influence l'apprentissage ? Qu'est-ce qui limite ou augmente les chances de réussite ? Peut-on résoudre plus facilement certaines difficultés en créant des ateliers spécialement conçus pour les femmes ?

Pour ces dernières, la décision de s'alphabétiser découle souvent d'une situation de changement et est directement liée à une volonté irréversible de prise en charge et d'autonomie. Quelles qu'en soient les raisons — décès du conjoint, éclatement du couple, entrée des enfants à l'école, désir d'accéder au marché du travail — cette décision donne lieu à des prises de conscience douloureuses pour la femme. Elle lui révèle souvent brutalement que les facteurs à l'origine de son analphabétisme et de l'extrême précarité de ses conditions de vie — apprentissages sexistes, division sexuelle du travail, espace restreint, tâches répétitives, isolement, dépendance économique et non-reconnaissance de ses acquis — sont déterminés par la place que les femmes occupent dans la société et par le rôle qu'elles y jouent.

Leur principale motivation lorsqu'il s'agit d'entreprendre une démarche d'alphabétisation est souvent de rompre avec leur passé. Elles doivent désormais s'imposer, briser certaines habitudes, refuser d'être constamment disponibles, s'accorder du temps et recréer leur espace affectif. Ces changements risquent à leur tour d'entraîner des réactions de la part de leur entourage qui, dans bien des cas, ne les accepte pas. Les pressions extérieures intensifient leurs doutes quant à leur capacité d'apprendre et souvent les découragent systématiquement. Au fur et à mesure, les animatrices aident ces femmes à créer un climat de confiance leur permettant d'articuler clairement leurs motivations et de les utiliser comme source de stimulation.

Si l'on veut puiser à même ses expériences les ressources facilitant l'acquisition de nouvelles connaissances, il faut d'abord en reconnaître la valeur. On remarque que les femmes analphabètes ont une tendance particulièrement marquée à nier la valeur des habiletés intellectuelles qu'elles ont développées dans leurs activités. Chez elles, le manque de confiance est renforcé par la non-reconnaissance de leur participation à la vie culturelle et sociale. Elles ont une image négative d'elles-mêmes qui conditionne fortement leurs dispositions à l'apprentissage.

En atelier, on cherche à découvrir avec elles les diverses formes de savoir qu'elles ont acquis, entre autres, à travers des tâches précises comme la planification et l'organisation au sein de la famille ainsi que l'éducation des enfants. On valorise leur rôle dans les relations interpersonnelles. Peu à peu, elles se font plus confiance et établissent le contact avec un monde intérieur qu'elles désirent partager. Elles vont au-delà de la simple acquisition d'une habileté particulière, la maîtrise du code écrit, et expriment ce qu'elles sentent, ce qu'elles pensent et ce qu'elles vivent.

Des outils conformes à leurs attentes en situation d'apprentissage

Les expériences pédagogiques qui suivent illustrent bien comment le fait de tenir compte du vécu et des attitudes des femmes dans la pratique d'alphabétisation influence le contenu ainsi que l'orientation des ateliers et détermine la place de même que le rôle des participantes dans le choix des thèmes et des méthodes.

Au centre Atout-lire, on organise des ateliers thématiques à partir de préoccupations concernant l'ensemble des femmes du groupe. Dans ces ateliers, on fait une très large part à l'expression verbale des participantes. Les séances de travail sont construites à partir de thèmes choisis par les femmes. D'abord liées aux rapports vécus avec l'entourage, les discussions s'orientent peu à peu vers la condition des femmes pour enfin déboucher sur les relations qu'elles entretiennent au sein de la société. On remarque que la participation des femmes immigrantes aux ateliers donne lieu à des

échanges d'opinions plus diversifiés. Les ateliers thématiques, conçus en fonction des besoins, des champs d'intérêt et des préoccupations des femmes, les stimulent à aller chercher de l'information dans d'autres groupes et à la partager ensuite avec les membres du groupe. Les exercices de lecture et d'écriture se greffent aux diverses activités organisées.

À La Jarnigoine, l'atelier des femmes a participé à la rédaction d'un guide destiné à faciliter le travail de sensibilisation et d'orientation des animatrices dans les maisons d'hébergement et dans les centres de jour. Les femmes analphabètes prennent d'abord connaissance de l'ensemble du projet, puis y participent activement en rédigeant un texte collectif. Ainsi, elles font valoir leur expérience en tant que participantes dans un groupe d'alphabétisation et réinvestissent leur apprentissage dans une activité à caractère social. Elles sont particulièrement fières de leur participation.

Cette expérience est fondée sur l'expression orale de chaque participante et sa réussite tient en grande partie au désir de chacune d'exprimer et de partager ses idées. On parle à tour de rôle, on compose des phrases qui traduisent ce que l'on pense. L'intérêt porté aux discussions et à la communication avec les autres permet de prendre une distance par rapport à l'écriture. On oublie presque qu'on est en train d'écrire. L'apprentissage des notions grammaticales et de l'orthographe n'intervient qu'à la dernière étape du travail.

LE POUVOIR ENTRE LES MAINS[10]

Autrefois j'étais une illettrée sans savoir compter, ni lire, ni écrire; c'était très dur pour moi; ça m'a fait réfléchir; je n'étais pas plus bête qu'un autre; c'est là que je me suis décidée à prendre des cours.

Je suis très heureuse de pouvoir lire et écrire, ça me donne un but dans ma vie et le courage de foncer. C'est pas facile. C'est pour moi une satisfaction. Maintenant, en sachant mieux lire et écrire, cela me donne confiance en moi pour affronter des situations que je considère très embarrassantes; par exemple, quand mon filleul me demande de lui lire une histoire avant de s'endormir.

Cela a beaucoup d'importance pour moi de voir que je peux me débrouiller et de pouvoir parler de beaucoup de choses.

La nécessité de savoir lire et écrire, c'est pour avoir un meilleur emploi et un meilleur salaire.

Je suis fière de moi.

Enfin! Je n'ai plus peur d'écrire.

Louise Nadon
Évelyne Petit
Sylvie Sévigny

À La Gigogne, des ateliers d'alphabétisation dans une maison d'hébergement

Le recrutement des femmes analphabètes se fait principalement à La Gigogne. Les animatrices de la maison d'hébergement sont en mesure de donner de l'information sur les ateliers d'alphabétisation et de mettre les responsables de ces ateliers en relation avec les femmes intéressées. Il arrive souvent que ces dernières aient des connaissances ou des amies qui sont aussi analphabètes. On travaille également en collaboration avec le CLSC* et d'autres organismes communautaires qui sont en contact avec des personnes pouvant bénéficier de ce service.

Depuis deux ans, deux animatrices en alphabétisation coaniment un atelier regroupant des analphabètes fonctionnelles et complètes. Les plus avancées viennent en aide à celles qui le sont moins, les discussions s'en trouvent enrichies et la vie de groupe devient beaucoup plus intéressante. Pour les animatrices, il importe d'utiliser les capacités et les affinités. On note une progression plus rapide, surtout chez les analphabètes complètes.

Étant donné que les activités se déroulent sur une journée, on peut y aller à fond dans l'élaboration d'un thème et boucler en quelque sorte ce qu'on a entrepris. En gros, l'apprentissage se fait à partir d'une démarche de croissance personnelle.

Après qu'on a défini les besoins et discuté avec chacune des personnes, des thèmes correspondant aux besoins individuels et aux sujets qui intéressent l'ensemble du groupe sont dégagés. C'est en fait le dénominateur commun qu'il faut trouver.

S'il arrive qu'un problème ne concerne pas plus d'une personne, on prévoit un mécanisme d'aide individuelle. Les activités qui se rattachent au thème doivent favoriser l'apprentissage du code grammatical et linguistique, du calcul de base, du système métrique, de l'expression orale, de la réflexion, et amener une compréhension nouvelle du thème, une application concrète des apprentissages dans la vie quotidienne et l'adoption de nouvelles attitudes.

Il y a différents blocs d'activités dans une journée. L'avant-midi est surtout consacré à ce qui pourrait ressembler à de la thérapie de groupe, bien que l'on se serve de toutes les occasions possibles pour écrire (journal personnel), lire (textes qui viennent compléter l'information) et s'exprimer.

Quand on parle de soi, de ses peurs, de ses interrogations, de ses désirs, on se laisse prendre au jeu. Ainsi à l'écrit, on améliore la construction

* Centre local de services communautaires.

de ses phrases, on corrige ses fautes et on apprend des mots nouveaux; de plus, on parle pour être comprise par les autres, on apprend à avoir confiance en soi, à comprendre la réalité des autres et à la respecter. Évidemment, toutes ne sont pas au même niveau, ce qui enrichit tout le monde.

Durant l'après-midi, une période est consacrée aux travaux pratiques: comment remplir un chèque, adresser une enveloppe, lire un patron; une autre est consacrée au calcul et au système métrique. Enfin, il y a celle qui est réservée aux exercices grammaticaux, où chacune peut travailler à son rythme ses difficultés.

Avant de se quitter, on évalue son cheminement et on parle des tâches qu'on aura à accomplir durant la semaine: travaux de lecture et d'écriture, mais aussi défis à relever.

Pendant la semaine, on essaie de faire des choses que l'on n'a jamais osé faire et on partage l'expérience avec les autres à la rencontre suivante.

On termine en général la session par un voyage ou une activité qui a pour but d'élargir sa vision du monde, de s'ouvrir à d'autres réalités et d'aller un peu plus loin que ce qu'on a toujours connu.

UN BESOIN MANIFESTE: LA CONCERTATION

Une femme victime de violence peut être bloquée dans ses démarches si elle est analphabète. Une femme analphabète peut avoir des difficultés d'apprentissage si elle est victime de violence.

Au cours des dernières années, les femmes ont mis sur pied un réseau de groupes de services et de pression où elles ont milité en fonction des priorités qu'elles avaient définies. À l'automne de 1986, l'équipe de La Jarnigoine décidait d'ajouter un volet à ses activités d'éducation populaire en élaborant un projet conjoint avec d'autres groupes de femmes afin de comprendre comment, dans les faits, on peut inscrire la lutte contre l'analphabétisme dans une stratégie plus globale d'action pour le changement des conditions de vie des femmes.

Grâce à cette activité, on veut comprendre l'importance de l'analphabétisme dans des situations où il n'apparaît pas nécessairement comme un problème grave ou prioritaire. On veut cerner ses manifestations et ses conséquences afin de sensibiliser les animatrices des groupes de femmes à la nécessité de se pencher conjointement sur l'ensemble des problèmes des femmes analphabètes et de formuler avec elles des revendications concernant leur situation «dans une société où le savoir est supposément égalitaire et démocratisé». On veut permettre aux femmes de se rassembler, d'exprimer ce qu'elles vivent et de s'organiser collectivement. On veut créer un réseau de dépistage, de soutien et d'orientation.

Pour des raisons pratiques, l'équipe de La Jarnigoine décide d'abord de s'adresser aux maisons d'hébergement et aux centres de jour : le type d'activités offertes par ces organismes semble propice à la mise sur pied d'activités d'alphabétisation adaptées à la démarche déjà entreprise par le groupe. On met sur pied une équipe volante chargée de déterminer quelles sont les ressources en alphabétisation que peut offrir un groupe populaire, en tenant compte à la fois de ses moyens et des besoins des animatrices et des participantes en maison d'hébergement et en centre de jour.

L'équipe de La Jarnigoine contacte une trentaine d'organismes situés dans l'île de Montréal et leur propose d'aller les rencontrer, de leur présenter une vidéo sur l'analphabétisme et d'animer une séance d'information. Conçue sous forme de volets thématiques — « L'analphabétisme, un fait social » ; « Qui sont les personnes analphabètes ? » ; « Le caractère particulier de l'analphabétisme chez les femmes » ; « Les ressources en alphabétisation » — la séance d'information s'avère un outil de communication souple et efficace. En s'adressant à la fois aux femmes victimes de violence et analphabètes et aux animatrices des organismes, on crée un lieu d'échange permettant aux premières de se dévoiler et aux secondes de découvrir les techniques de dépistage, les sources d'information et les ressources qui leur font actuellement défaut. On se penche sur les réalités sociales et politiques qui ont des effets sur la scolarisation et sur le processus d'alphabétisation. Ensemble, on définit les besoins des femmes analphabètes dans la démarche d'autonomie entreprise au centre qu'elles fréquentent : signer un bail, chercher un emploi, effectuer des opérations bancaires, entreprendre des démarches juridiques, s'inscrire à des cours, et ce afin de leur offrir des ressources adéquates.

Si la séance d'information s'intègre bien au fonctionnement des centres de jour et répond aux attentes des participantes, elle se révèle difficilement conciliable avec le travail effectué dans les maisons d'hébergement, qui vivent quotidiennement des situations de crise et de stress indescriptibles. Les multiples problèmes des femmes et l'urgence de leur situation mobilisent toute l'énergie disponible.

Néanmoins, conscientes des problèmes engendrés par l'analphabétisme et des obstacles infranchissables qui paralysent les résidentes dans leurs démarches, les animatrices des maisons d'hébergement manifestent le désir d'être formées afin de pouvoir agir sur place et atténuer la honte, la peur et l'impuissance de ces femmes. D'un commun accord, on suspend donc les rencontres et on élabore ensemble des outils visant à faciliter le travail auprès des femmes analphabètes.

On expérimente dans les groupes un questionnaire qui porte essentiellement sur les obstacles que les femmes ont à surmonter lorsqu'elles entreprennent des démarches : quelles sont les contraintes et les limites

imposées par une déficience dans la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul? Ce questionnaire aide les animatrices des maisons d'hébergement à aborder un sujet qu'on préfère souvent oublier. En déterminant clairement quels sont les obstacles rencontrés par les femmes analphabètes, on agit concrètement et rapidement.

On attend une deuxième version du questionnaire avant d'inciter un plus grand nombre d'animatrices à l'utiliser. Il semble actuellement être un outil de sensibilisation et de communication valable entre participantes et animatrices. Il brise l'isolement et encourage les *femmes à poursuivre leurs démarches*.

Par ailleurs, afin de répondre au besoin de formation exprimé par les animatrices, on produit un document de soutien[12] qu'on distribue aux groupes susceptibles d'être intéressés par la question. Ce document vise à sensibiliser les animatrices des maisons d'hébergement au caractère social de l'analphabétisme, aux difficultés des femmes analphabètes et au travail effectué par les groupes populaires d'alphabétisation, cela afin qu'elles puissent faciliter le dépistage.

On organise des rencontres avec les centres qui ont participé au projet afin de discuter de ses répercussions et des possibilités de travailler conjointement. On échange sur ses pratiques, on tente d'éclaircir certains points de la recherche théorique et on évalue les possibilités d'ajouter des ateliers d'alphabétisation aux activités des maisons d'hébergement. Cette dernière question soulève d'ailleurs des controverses. L'équipe volante de La Jarnigoine émet certaines réserves, sur le plan tant pratique que pédagogique, quant à l'utilité et l'efficacité d'un tel atelier.

Il est intéressant de comparer les observations de La Jarnigoine avec le témoignage de l'équipe de La Gigogne, qui a pris l'initiative de mettre sur pied ce genre d'atelier. Pour les deux équipes, l'objectif de départ était le même: agir en tenant compte à la fois de la violence et de l'analphabétisme. Les contextes, eux, sont différents et, semble-t-il, déterminants dans les conclusions que l'on tire.

La mise sur pied d'ateliers conçus et animés conjointement avec des animatrices qui travaillent auprès des femmes victimes de violence dans les maisons d'hébergement demeure, pour l'équipe de La Jarnigoine, un objectif réalisable, mais à long terme. Au cours du projet, les animatrices en alphabétisation comprennent qu'il faut d'abord effectuer un travail d'information et de sensibilisation avant d'instaurer des ateliers à l'extérieur des groupes populaires ou des établissements d'enseignement. On pense qu'il est préférable, dans un premier temps, d'offrir des ressources exigeant moins d'organisation, de financement et d'énergie, comme la production d'une vidéo portant à la fois sur l'analphabétisme et sur la violence, qui serait distribuée dans tous les centres de femmes.

L'équipe de La Jarnigoine s'interroge également sur l'aspect pédagogique de son action. Elle distingue deux types d'action: des actions ponctuelles, qui aident les femmes à effectuer certaines démarches urgentes, et la mise sur pied d'ateliers impliquant une démarche d'alphabétisation échelonnée sur plusieurs mois, voire plusieurs années. La première possibilité lui apparaît cependant plus réaliste et mieux adaptée au contexte des maisons d'hébergement.

Pour l'équipe de La Jarnigoine, apprendre à lire, à écrire et à calculer est difficile, parfois même ardu, et ne peut se faire que dans certaines conditions. Pour se concentrer, il faut, tout au moins temporairement, se dégager de certaines préoccupations. Avant d'entreprendre une telle démarche, on doit tenir compte de facteurs, comme la disponibilité, la sécurité et la stabilité, qui influencent l'apprentissage. C'est pour ces raisons qu'on en vient à la conclusion qu'il serait probablement préférable, dans un premier temps, d'inciter les groupes populaires d'alphabétisation à donner eux-mêmes ces ateliers plutôt que les maisons d'hébergement, qui ne peuvent constituer un lieu propice.

Notons que cette hypothèse n'a pu être vérifiée en pratique. C'est aux limites de ce projet que vient se juxtaposer l'expérience de La Gigogne faisant valoir le point de vue d'une maison d'hébergement qui a su, grâce à l'alphabétisation-conscientisation, utiliser le lien entre la violence et l'analphabétisme et agir globalement pour solutionner les problèmes des résidentes.

L'ALPHABÉTISATION-CONSCIENTISATION À LA GIGOGNE[11]

Au départ, La Gigogne se voulait une maison conçue, organisée et gérée par des femmes victimes de violence, issues d'une classe sociale défavorisée, soutenues dans leur action par quelques animatrices. C'est à la demande de femmes membres de l'organisme qu'on a constitué un premier groupe d'analphabètes fonctionnelles à l'automne de 1982.

Ces femmes étaient à la tête de familles monoparentales, peu scolarisées, économiquement pauvres, et avaient, pour la plupart, connu la violence sous l'une ou l'autre de ses formes. Toutefois ce portrait n'est pas statique; il a évolué avec les années. Plusieurs de ces femmes, tout en étant encore majoritairement chefs de famille, ont suivi une formation, ont repris leurs études et occupent maintenant des emplois rémunérés à La Gigogne ou ailleurs. Leur qualité de vie en général s'est grandement améliorée. On parle évidemment ici des membres de La Gigogne qui sont restées solidaires depuis quelques années; pour celles qui rejoignent l'équipe en cours de route, la démarche est presque toujours à recommencer.

Le portrait de l'alphabétisation-conscientisation a également évolué à La Gigogne. Les premiers ateliers n'ont pas fait leur apparition par

hasard. Ils sont nés de la volonté de prise en charge de La Gigogne par ses membres. Dans leur démarche vers l'autonomie, malgré tous leurs efforts pour se prendre en main, le fait de ne pas maîtriser adéquatement la langue écrite et parlée fermait plusieurs portes à ces femmes. Comment animer, renseigner les autres, faire une émission de radio ou de télévision, organiser une conférence de presse, s'occuper de la correspondance, se documenter, se faire une opinion sur des sujets tels que la violence, l'avortement, la dépression nerveuse, etc.? Et tout ça, quand l'estime de soi est à son plus bas niveau.

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture s'est fait à partir des tâches rendues nécessaires par le fonctionnement d'une maison d'hébergement en plein démarrage. L'importance de ce projet réside dans le fait qu'il a été la source de motivation qui a favorisé les apprentissages, l'endroit idéal de leur réinvestissement et le lieu où est née une conscience plus critique.

Deux ans après, étant donné que des femmes ne sachant ni lire ni écrire, ou très peu, commençaient à entrer en contact avec La Gigogne, une deuxième animatrice en alphabétisation s'est ajoutée et on a pu accueillir les analphabètes complètes.

Actuellement, on offre toujours des ateliers aux membres de La Gigogne, mais également à d'autres femmes de Matane qui vivent les mêmes situations. Les besoins changent avec les années et les groupes. Ou plutôt ce sont les circonstances qui changent, car les besoins profonds, eux, restent les mêmes.

On continue d'allier une pratique de conscientisation à l'alphabétisation. À quoi serviraient ces outils que sont la lecture et l'écriture si on n'acquérait pas en même temps les moyens de les utiliser? La connaissance de soi, la compréhension de ce qui se passe dans son environnement et la capacité d'y exercer une influence, l'amélioration de sa façon d'entrer en relation avec les autres et de communiquer, le développement de son potentiel personnel, l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul sont les principales préoccupations de La Gigogne.

Partir du vécu des femmes, de là où elles sont, est sans doute ce qu'il y a de primordial dans la réalisation de ces objectifs. Selon les participantes, les thèmes peuvent être plus politiques ou plus près du quotidien, les apprentissages peuvent conduire à un engagement à La Gigogne ou dans un autre organisme, ou tout simplement dans sa vie personnelle.

À la lumière des deux initiatives, celles de La Jarnigoine et de La Gigogne, on constate que la prise de conscience et la volonté de changement des femmes analphabètes ont une influence non seulement dans le choix des projets, mais surtout dans la détermination de fournir des

ressources. On note qu'à La Gigogne, la réussite des ateliers tient en grande partie au fait qu'ils ont été mis sur pied à la demande des résidentes. De la même manière, le projet de La Jarnigoine prend toute sa valeur du fait qu'il vise, grâce à l'information et à la sensibilisation, à susciter justement cette prise de conscience et qu'il s'engage à appuyer concrètement les actions pouvant en découler. Ainsi, ce qui pourrait représenter une préoccupation supplémentaire et une surcharge de travail pour les animatrices des groupes de femmes devient un moyen d'action d'autant plus efficace qu'il permet de travailler en même temps à différentes facettes d'un même problème et encourage la concertation sur les diverses questions relatives aux femmes.

UN TRAVAIL EN CONSTANTE ÉVOLUTION

Ce texte et les expériences qui y sont relatées peuvent se comparer à la formule «work in progress» utilisée au théâtre. La réflexion portant sur les femmes analphabètes et les actions entreprises jusqu'à maintenant font partie d'un travail en constante évolution. Pratique et théorie se développent simultanément et s'alimentent mutuellement: les idées provoquent et justifient les actions; les expériences, elles, remettent la théorie en question et favorisent la réflexion.

Si les animatrices engagées auprès des femmes analphabètes veulent tracer un profil plus précis et plus complet de ces dernières, c'est essentiellement dans le but de créer des ressources adéquates et d'utiliser les moyens les plus efficaces afin de contrer le problème de l'analphabétisme dans son ensemble, afin de travailler plus précisément à l'amélioration des conditions de vie des femmes. Comme nous l'avons déjà mentionné, l'analphabétisme est un problème social grave qui touche à la fois les hommes et les femmes et concerne l'ensemble de la population. Les hommes et les femmes ont des problèmes communs, aussi sérieux pour les uns que pour les autres. La question ici n'est pas de les comparer ou de les mesurer, mais bien de comprendre les différences, souvent engendrées par la discrimination exercée par la société, afin d'élargir l'éventail de nos actions et d'augmenter nos chances de réussite.

Le tableau de la situation des femmes analphabètes peut paraître sombre, mais il n'en demeure pas moins juste et fidèle aux réalités de la majeure partie de celles qui fréquentent actuellement les groupes populaires. Conditionnées très jeunes par leur éducation, elles sont fortement influencées par les stéréotypes sexistes: elles se sentent à la fois responsables de l'organisation au sein de la famille et de la qualité des relations interpersonnelles. Elles sont seules face à des réalités difficiles à saisir. Si elles connaissent bien leur situation, la précarité de leurs conditions de vie bloque chez elles toute perspective de changement.

En entreprenant une démarche d'alphabétisation, elles brisent cet isolement; en communiquant avec les autres, elles prennent peu à peu conscience des raisons de leur choix, de leurs désirs et de leur volonté de changement. Dans bien des cas, ce sont les motivations des participantes qui déterminent la mise sur pied des activités conçues pour elles. En y participant activement, elles apprennent à utiliser ces ressources et à se les approprier graduellement.

À CLÉ et à Atout-lire, on a constaté que les femmes participaient davantage dans les ateliers et les diverses activités conçues pour elles. Elles peuvent parler de leur vécu et de leurs préoccupations, elles prennent leur place et s'ouvrent peu à peu à l'extérieur.

À La Gigogne, grâce à une des animatrices qui a mis sur pied un programme d'organisation communautaire au cégep*, certaines des participantes ont maintenant une attestation de travail et d'autres se sont inscrites à différents programmes après avoir terminé leur secondaire à l'éducation permanente.

Pour sa part, le projet de La Jarnigoine a été vécu comme une aventure: aucune certitude et des hypothèses maintes fois reformulées. Le seul repère: l'expérience des groupes travaillant déjà à combattre l'oppression des femmes. L'équipe volante a donc eu la possibilité d'aller vérifier la justesse de son action auprès de femmes qui partagent ses préoccupations sociopolitiques.

En tenant compte des expériences décrites, on comprend que l'analphabétisme chez les femmes ne peut être isolé de l'ensemble de leurs problèmes et que son étude suppose la compréhension de rapports sociaux complexes, rouages d'une mécanique géante. Quelles que soient les sphères d'action, que l'on travaille sur un plan individuel ou collectif, les actions et les recherches concernant les femmes analphabètes devraient s'inscrire dans les réalités sociales et rejoindre les préoccupations du mouvement des femmes.

Les expériences décrites servent de modèles, de référence. Certaines d'entre elles pourraient être réexpérimentées au moment de l'élaboration de nouvelles stratégies, afin de bien déterminer où l'on veut agir, à quel aspect on veut travailler et de quelle façon. On peut les diviser en deux grandes catégories: les actions entreprises dans les centres d'alphabétisation, où l'on crée des activités uniquement pour les femmes, et les projets à caractère social élaborés conjointement avec d'autres groupes.

Ainsi, un groupe pourrait décider de mettre sur pied une activité spéciale pendant une campagne électorale afin d'informer les femmes sur

* Collège d'enseignement général et professionnel.

les enjeux les concernant plus particulièrement. On pourrait inviter des candidates pour discuter de certains dossiers, participer à des rencontres publiques ou rencontrer des groupes de femmes engagées dans la campagne.

On pourrait également faciliter l'accès des femmes aux ressources communautaires comme activité de postalphabétisation (aide juridique, associations de locataires, regroupements d'assistés sociaux, comités d'action-chômage, centres de santé des femmes, programmes de réinsertion sur le marché du travail) ou favoriser leur engagement dans la communauté (comités de parents, collectifs de femmes immigrantes, associations de locataires ou comités de citoyens).

On pourrait par ailleurs organiser des groupes de pression afin d'influencer les décisions politiques concernant la lutte des femmes contre l'analphabétisme et étudier les campagnes et programmes d'alphabétisation destinés aux femmes qui ont été expérimentés dans d'autres pays, dans le but de mieux nous adapter à une réalité qui déborde nos frontières nationales.

D'autres groupes pourraient se pencher plus particulièrement sur certaines lois concernant les femmes afin d'en comprendre les conséquences sur leur alphabétisation, par exemple les mesures concernant les garderies, l'éducation permanente, l'aide sociale ou l'assurance-chômage.

La place que l'on accordera aux réalités des femmes analphabètes sera en grande partie déterminée par l'énergie que l'on consacrera à développer le savoir-faire des groupes de femmes, à poursuivre la réflexion amorcée par les centres d'éducation populaire, à enrichir les expériences, à définir de nouvelles pistes de recherche et à faire connaître et reconnaître le problème. Cette tâche ne peut être accomplie que par la présence accrue des femmes aux manifestations publiques et par leur engagement dans des projets mis sur pied dans une perspective de concertation.

L'auteure remercie toutes celles qui ont bien voulu partager leur expérience, de même que Christiane Tremblay et Maryse Perreault pour leur lecture attentive et leurs commentaires. On peut trouver tous les documents mentionnés au Centre de documentation en éducation des adultes et en condition féminine[14].

NOTES

1. Ces observations ont été faites dans les groupes populaires d'alphabétisation CLÉ et La Jarnigoine, situés respectivement sur le plateau Mont-Royal et dans le quartier Villeray à Montréal.

2. BOUCHER, Andrée, Nicole GLADU, et Josée REID, *L'école ça me rentrait pas dans la tête*, Montréal, Centre de lecture et d'écriture, 1984 [CLÉ, 3684, rue Mentana, Montréal, H2L 3R3; tél. : (514) 527-9097].

3. DE COSTER, Elise, et Hélène OUELLETTE, La Jarnigoine, 6815, rue Saint-Denis, Montréal, H2S 2S3; tél. : (514) 273-6683.

4. Atout-lire, 325, rue Sainte-Thérèse, Québec, G1K 1M9; tél. : (418) 524-9353.

5. La Gigogne à Matane.

6. Cf. GLADU, Nicole, *Une démarche féministe en alphabétisation*, Montréal, CLÉ, 1988; GLADU, Nicole, et Francine PELLETIER, *Portraits de femmes analphabètes*, Montréal, 1988; GLADU, Nicole, *L'accessibilité des femmes à l'alphabétisation*, Montréal, 1988.

7. Texte collectif écrit du Comité femmes, publié en 1987 dans l'agenda de CLÉ.

8. L'atelier des femmes d'Atout-lire a été mis sur pied en 1984 et Francine Loignon l'anime depuis deux ans.

9. L'animatrice était Hélène Ouellette.

10. Texte collectif des participantes de La Jarnigoine.

11. Extraits d'un texte de Lise Allard, « L'alphabétisation-conscientisation à La Gigogne », *Alpha Liaison*, vol. 7, mars 1987.

12. *Le pouvoir entre les mains*, Montréal, La Jarnigoine, 1989.

13. Extrait de Lise Allard, *op. cit.*

14. CDEACF, 1265, rue Berri, bureau 340, Montréal, H2L 4X4; tél. : (514) 844-3674.

TRAVAILLER AUPRÈS DE JEUNES ANALPHABÈTES À LA BOÎTE À LETTRES (1983-1987)

Sylvie Roy
Ministère de l'Éducation du Québec
Québec

INTRODUCTION

Mon expérience à la Boîte à lettres de Longueuil s'étend de la « gestation » de l'organisme en mai 1983 (nous étions alors quatre diplômés en orthopédagogie de l'Université du Québec à Montréal) jusqu'à mon départ en juin 1987. Quatre années remplies de découvertes, de réalisations, de satisfactions et de questionnements. Quatre années parmi les plus belles de ma vie. La Boîte à lettres existe toujours, mais je parlerai peu de ce qui s'y fait maintenant, puisque c'est une autre équipe qui l'anime et la coordonne.

Le présent article s'articule autour des constatations suivantes:

— L'alphabétisation des jeunes est une tâche extrêmement difficile. Les jeunes nous arrivent après six, sept ou dix ans d'échecs scolaires qui les ont ancrés dans un sentiment d'impuissance. Et force est de constater que la responsabilité de l'échec ne peut être attribuée uniquement à l'école. Malgré toutes nos stratégies pédagogiques et nos efforts, l'alphabétisation demeure pénible et peu porteuse de réussite. Très peu de jeunes ont quitté la Boîte à lettres en sachant lire et écrire convenablement. Que les progrès soient si minimes est décourageant autant pour les jeunes que pour nous. Le fait d'être dans un lieu extra-scolaire, de constituer de petits groupes, d'associer la lecture aux besoins, ne constitue pas des conditions suffisantes pour intégrer la lecture et l'écriture dans la vie des jeunes analphabètes. Nos prétentions à transmettre « la » culture ne rejoignent pas tout le monde. Il faudra acquérir beaucoup de patience, expérimenter de nouvelles approches et stratégies pour réussir l'alphabétisation des jeunes déjà scolarisés.

— Les jeunes ne sont pas faciles à recruter et ils abandonnent facilement la démarche d'alphabétisation. Pour un jeune qui s'alphabétise, il y en a peut-être sept ou davantage qui s'y refusent. Ce n'est pas uniquement une question de gêne ou de honte, mais aussi de volonté d'acquérir ce savoir. Il y a beaucoup de personnes analphabètes qui fonctionnent dans la société sans éprouver le besoin d'apprendre à lire. La radio, la télévision, la transmission orale des savoirs contribuent, malgré tout, à l'insertion des personnes analphabètes. Cependant, la société est organisée en fonction de l'écriture et de ce fait, elle tend à exclure ceux qui n'en maîtrisent pas l'usage.

— Les jeunes analphabètes ont souvent des besoins urgents à combler autres que l'alphabétisation. Si notre travail a eu des résultats, c'est justement dans la satisfaction de besoins affectifs ou sociaux : les jeunes qui sont passés chez nous sont plus à l'aise, plus autonomes, prennent des responsabilités, se font davantage confiance, trouvent un emploi, etc. L'alphabétisation n'apporte pas de résultat aussi concret ou immédiat, et cela paraît secondaire par rapport aux autres besoins. Les deux besoins les plus importants pour ces jeunes demeurent le travail et les relations sociales et amoureuses (comme pour nous tous d'ailleurs). C'est en comblant ces besoins que les jeunes trouveront une certaine place dans la société, une reconnaissance et une valorisation.

Constatations défaitistes ? Je ne le pense pas. Mais il faut admettre que nous dispensons un savoir que plusieurs ne jugent pas indispensable à leur vie, un savoir relégué aux oubliettes à cause de besoins plus concrets, un savoir qui se transmet lentement et difficilement à cause de certaines barrières culturelles. Sans stratégie d'intervention auprès des jeunes, l'alphabétisation est une coquille vidée de sa substance, une tâche « scolaire » vouée à l'échec sur tous les plans. Les stratégies d'intervention consistent à faire en sorte que les jeunes viennent à l'organisme, y restent, y reviennent, y acquièrent des savoir-faire, le sens de la vie de groupe, y réalisent des projets individuels et collectifs.

Cet article brosse d'abord un bref tableau de la Boîte à lettres, puis quelques portraits de jeunes analphabètes, suivis de commentaires. J'y présente ensuite quelques conseils sur la façon de travailler auprès de jeunes dans un groupe populaire d'alphabétisation.

La Boîte à lettres est un organisme populaire fondé en 1983 qui s'est donné comme mandat d'alphabétiser les jeunes analphabètes. La population visée, au départ les jeunes de 16 à 22 ans, s'est élargie aux personnes de moins de 30 ans. L'équipe est composée de 3 ou 4 animateurs qui reçoivent chaque année entre 20 et 30 jeunes. La Boîte à lettres est membre du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ).

Le concept d'alphabétisation populaire déborde largement le cadre pédagogique et il sous-tend l'ensemble de notre travail. Louise Miller, permanente du RGPAQ, le définissait ainsi à la conférence internationale de Toronto, en septembre 1987 :

> « Le concept d'alphabétisation populaire que nous avons adopté implique que le participant doit être partie prenante de sa formation ainsi que de son lieu de formation. Trois grandes dimensions sont présentes en alphabétisation populaire. La première est pédagogique et élargit la formation en ce sens que l'alphabétisation ne peut se résumer aux

simples apprentissages de la lecture, de l'écriture et du calcul. Elle vise aussi le développement des connaissances générales, pratiques, politiques, sociales et personnelles. Elle vise à donner aux individus les connaissances nécessaires afin qu'ils soient mieux en mesure de contrôler leurs conditions de travail et de vie. Pour nous, cette dimension ne peut se réaliser intégralement que dans une démarche collective à l'intérieur de laquelle le participant a un rôle actif et non passif.

« La seconde dimension est politique. Nous visons principalement à rejoindre les personnes ou les milieux qui ne contrôlent pas les outils essentiels pour améliorer leurs conditions de travail et de vie. L'alphabétisation populaire vise le développement d'une conscience sociale et politique chez les participants en développant des capacités d'analyse critique, de choix d'action et d'évaluation.

« La troisième dimension est l'engagement social. Nous devons constamment avoir comme objectif de sensibiliser la population au problème de l'analphabétisme et nous devons lutter pour faire reconnaître les droits des personnes analphabètes. »

Voici des exemples illustrant comment cette définition est vécue dans le quotidien à la Boîte à lettres.

— Nous avons mis sur pied des **projets collectifs** qui débordent le cadre des cours. Le projet constitue quelque chose de commun à l'ensemble de l'organisme, où chacun contribue selon ses possibilités et prend des responsabilités dans le but de réaliser le projet. En 1985, nous avons produit une vidéo, en 1987 un journal, en 1989 un calendrier. Tous les projets se prolongent dans le temps : animation autour de la vidéo pendant plus d'un an, distribution du journal, vente du calendrier, etc. Les projets font appel à la participation des jeunes, leur donnent l'occasion d'exprimer ce qu'ils ressentent, de se valoriser. Ces projets ont permis de donner à l'écriture et à la lecture une utilité réelle sur le plan de la communication.

— Nous essayons d'**élargir les connaissances générales**. Sans intérêt et sans curiosité intellectuelle, la motivation s'émousse vite. Quand un jeune n'est pas situé dans le temps et dans l'espace, qu'il se contente d'une information provenant de rumeurs, il est bien difficile de lui apprendre à lire. Il faut habituer les jeunes à ne plus se fier uniquement à l'oral dans l'acquisition des connaissances, en leur transmettant le goût de vérifier les faits et de s'informer par eux-mêmes dans les livres. Par des soirées d'information, des présentations de vidéos, des discussions, nous avons essayé de donner un corps, une « matière » à l'apprentissage de

la lecture. En 1984 et 1985, la Boîte à lettres a organisé des soirées à thème qui réunissaient tous les participants intéressés. Parmi les sujets discutés, notons l'échec scolaire, les vacances, les loisirs en ville, la consommation, la sexualité et l'ordinateur. Ces soirées, très appréciées, étaient l'occasion de connaître les ressources du milieu.

— Nous avons toujours adapté le matériel pédagogique à la réalité des jeunes. Nous avons utilisé les paroles des jeunes pour élaborer des textes et leur montrer que ce qu'ils disaient pouvait s'écrire. Nous privilégions de même l'**écriture de textes personnels**. Que ce soit par un projet de livre, un cahier de poésie ou un journal personnel, nous avons encouragé les jeunes à écrire et nous nous sommes servis de ce matériel comme texte de lecture. Ce matériel nous renseignait sur la façon dont s'articule la pensée des jeunes à l'écriture, le vocabulaire utilisé, les erreurs généralement commises. Ces données précieuses permettaient une correction et un enseignement selon le niveau réel d'écriture.

— Nous avons accordé une grande importance à la **sensibilisation du milieu**. Nous avons écrit sur notre travail, publié des rapports d'expérience, des analyses. Nous avons rarement refusé les entrevues avec les médias pour faire connaître le problème des jeunes analphabètes.

— La Boîte à lettres a toujours cherché à faire **participer les jeunes** à la gestion de l'organisme. Il y a eu de deux à quatre assemblées générales par année avec les jeunes et formation d'un comité des jeunes d'octobre 1984 à mai 1987. Le conseil d'administration a intégré des jeunes en septembre 1987, et les sélections de personnel se sont effectuées avec la participation des jeunes.

LES JEUNES

1. Portraits individuels

Pierre

Pierre vient d'une famille de neuf enfants; ses parents sont peu scolarisés. Son père est routier à son compte et Pierre travaille avec lui en attendant de pouvoir acheter son propre camion. Il est musclé, imposant, fier de son corps, de ses nombreux tatouages et... de la liasse de billets qu'il cache dans ses chaussettes! Les classes spéciales ont commencé pour lui en cinquième année. Auparavant il était seulement «tannant», en retard par rapport aux autres et on le laissait dormir dans son coin. Il dit qu'il s'est senti bousculé par les multiples changements de méthode d'apprentissage, par le bruit dans les classes à aires ouvertes, par le travail individuel par fiches. Il a quitté l'école après le professionnel court parce qu'il ne voulait pas servir de main-d'œuvre à bon marché dans des stages de

travail non rémunérés. Il est camionneur et déménageur depuis ce temps, vivant parfois du chômage, parfois des allocations d'aide sociale... et aussi des payes «en-dessous de la table».

Pierre participe aux ateliers pendant un an avec plus ou moins d'assiduité, pour ensuite abandonner définitivement quand l'organisme quitte son quartier. Même s'il se sent enfin traité en égal par des «profs», son attitude spontanée le ramène au «niaisage» de son enfance.

Pierre a fréquenté quelque temps une fille analphabète, mais peut-être étaient-ils trop semblables pour que la relation dure. Plus tard il est venu nous présenter sa nouvelle «blonde» à l'occasion du party de Noël. Elle est plus vieille que lui, et elle a un fils de six ans. De plus, elle sait lire et écrire et s'exprime facilement. Pierre offre sa force physique, son travail; sa «blonde» offre ses compétences en lecture et écriture, et parfois ses qualités d'interprète quand Pierre cherche ses mots. On ne peut que constater le beau partage des forces... Mais Pierre n'a plus aucune motivation à s'alphabétiser, s'il en avait déjà eu.

Luc

Luc est arrivé à la Boîte à lettres à 22 ans, avec ses 6 pieds 2 et ses 200 livres, en traînant un petit bout de papier donné par un centre d'orientation: «ct'icitte l'école?» Il n'avait pas l'air trop convaincu en voyant les lieux! Sa femme venait d'accoucher, il voulait apprendre à lire pour aider son enfant plus tard. C'était un gars débrouillard et travailleur, très conscient de ses responsabilités de père de famille.

Luc avait fait les classes spéciales à partir de la quatrième année. On l'avait laissé tranquille jusqu'en troisième secondaire. «Je buvais, je sortais, je fumais; ils me foutaient la paix.» Il connaissait les lettres, reconnaissait quelques syllabes, mais recopiait à la perfection des phrases qu'il ne comprenait pas. Avec quelle application d'écolier il nous a écrit l'alphabet mural! Généralement il se comportait dans les ateliers comme le «tannant» de son enfance. Il le faisait sans méchanceté, parce que c'était le seul comportement qu'il connaissait. Il est resté trois semaines.

Nous l'avons revu par hasard quelques années plus tard... en prenant un taxi. Il avait obtenu son permis, l'auto était neuve et il en était très fier. Sa femme attendait son deuxième petit. Il nous a conduit sans problème à destination, même s'il ne savait pas lire. Il gagnait bien sa vie, semblait heureux, et le problème de l'analphabétisme n'avait pas l'air de lui peser... En fait, nous n'avons pas osé lui poser la question.

Jean

Jean, c'est un pilier de la Boîte à lettres. Il y est depuis 1984 et espère y être longtemps encore... Il vient à toutes les activités et à tous les ateliers.

C'est l'homme de confiance pour faire tous les bricolages nécessaires dans le local.

Jean reste chez ses parents, à qui il donne une pension. C'est un grand gars sociable, pas timide, qui s'habille dans des vêtements parfois criards et démodés. Il parle vite, mâche ses mots et on doit parfois le faire répéter afin de le comprendre.

Il cherche depuis longtemps du travail, mais ses expériences se limitent aux stages en milieux de travail offerts par le bureau d'aide sociale. Avec quel enthousiasme il nous racontait les promesses d'emploi des patrons! On essayait de le rendre plus réaliste, mais sans succès. Il nous revenait découragé et sans emploi au bout de quelques semaines. Un jour, il a eu un emploi par l'entremise d'un jeune de la Boîte à lettres, mais il l'a quitté au bout de six mois. On se demandait s'il n'aimait pas mieux faire des « jobines » que de s'astreindre à l'horaire de huit à quatre, au salaire minimum...

Les progrès de Jean en lecture et écriture ne sont pas évidents pour nous, alors que lui se déclare très satisfait. Pourtant, il ne comprend pas encore tout ce qu'il lit, il écrit sans respecter l'orthographe, ni la séparation des mots; il peut réussir des multiplications à trois chiffres mais se perdre dans un problème pratique. Pendant un an, il a réalisé un projet qui lui tenait à cœur: il a écrit un livre racontant, année après année, sa vie scolaire. Même s'il n'a que quelques pages, pour Jean, c'est un livre: « J'ai réussi à ordonner mes souvenirs, je me suis rendu compte que j'avais des choses dans la tête, ça m'a montré à réfléchir. » Il vend des exemplaires de son livre que nous avons illustré et photocopié, et il est même allé voir un libraire pour le faire éditer. Nous ne savons pas s'il faut le ramener à plus de réalisme ou le laisser être satisfait de lui, peut-être pour la première fois de sa vie.

Pour Jean, la Boîte à lettres représente un milieu de vie. Il se rappelle très précisément la date de son entrée, quelle robe je portais cette journée-là, et particulièrement ce moment où Pierre l'a écouté alors qu'il pensait à se suicider... Sa mémoire, étonnante de précision dans les évocations affectives, n'a pas la même capacité pour l'apprentissage de la lecture.

Alain

Alain est venu à la Boîte à lettres pendant deux ans et il est demeuré par la suite en contact avec nous de façon périodique. Il avait déjà suivi des cours d'alphabétisation pendant deux ans à l'éducation des adultes. Il était analphabète complet, et il l'est encore et le restera peut-être même s'il est intelligent, débrouillard et motivé.

Il a été placé en classe spéciale dès la deuxième année du primaire, année du divorce de ses parents. Il a terminé à 16 ans le professionnel court en ébénisterie, pour faire ensuite quelques stages en milieu de travail. Il a toujours poursuivi sa formation pour venir à bout de cet analphabétisme qu'il ne s'explique pas. Il a vu un médecin, passé une batterie de tests du cerveau, il a consulté un psychologue... Rien à faire. Les mots s'embrouillent toujours dans sa tête, il confond les sons, inverse les lettres et les syllabes, autant en lecture qu'en écriture.

Quand il est venu à la Boîte à lettres, à 23 ans, Alain était un gars timide, au vocabulaire restreint et répétitif. Il reprenait toujours la dernière phrase qu'on lui avait dite, sans y ajouter quoi que ce soit de personnel. Il travaillait, vivait seul en appartement, s'habillait avec soin. Il faisait tout pour être et se sentir «normal». Depuis ce temps, Alain a surmonté sa timidité, il rit, parle plus facilement et montre ses émotions. Les autres jeunes l'ont toujours considéré avec respect; il a eu des responsabilités financières importantes dans le projet de la vidéo, ce qui l'a aidé à croire en ses capacités.

Pourtant, ses progrès en alphabétisation sont à peu près nuls, et il est bien difficile de savoir pourquoi. Problème émotif, neurologique? Lui dit toujours que c'est en raison de la fatigue ou de ses lunettes que ça ne va pas. Il a toujours un livre à la main, dit qu'il sait lire. Pour la lecture comme pour d'autres savoir-faire, Alain paraît incapable d'admettre ses lacunes. Cela semble au-dessus de ses forces. Il ne vient plus aux cours depuis un certain temps. Il a une «blonde» et trop de travail. Cela ne l'empêche pas d'avoir l'air un peu malheureux et de traîner comme un boulet ce qu'il pense être le problème de sa vie.

Gilles

Gilles est arrivé à la Boîte à lettres à 20 ans et est demeuré avec nous environ un an et demi. Il vient d'une famille de parents instruits et à l'aise. Son seul frère est, tout comme l'était Gilles, en adaptation scolaire. Gilles est un beau garçon qui s'habille à la toute dernière mode, conduit une auto de sport, s'exprime facilement et de façon structurée. Il a été considéré comme dyslexique dès la deuxième année du primaire et a suivi une démarche complexe et diversifiée de réadaptation scolaire, dont il parle avec cynisme et moquerie.

Son analphabétisme ne l'a pas empêché de suivre un cours de théâtre au collège, puisque sa mère faisait ses travaux. Il travaille dans un hôpital comme préposé aux bénéficiaires, et est de ce fait le seul syndiqué analphabète «jeune» que nous connaissons... Il a quitté la Boîte à lettres lorsqu'il a déménagé à Montréal avec sa «blonde», qui étudie à l'université. Les progrès de Gilles sont minces, mais il lit moins lentement et comprend mieux. L'analphabétisme ne semble d'ailleurs pas nuire à ses projets.

On peut se demander si le fait que Gilles vienne d'un milieu aisé ne lui donnera pas toutes les chances de réussir, malgré l'analphabétisme. Et si la confiance en soi, la curiosité intellectuelle et la richesse du vocabulaire, caractéristiques souvent associées aux milieux favorisés, ne seront pas des atouts bien plus importants que l'alphabétisation pour réussir.

Lucie

Lucie est arrivée à la Boîte à lettres à 18 ans, dès la fin de sa scolarité de classes spéciales et de ses stages en milieu de travail. C'est une fille timide et renfrognée. Elle est considérée comme déficiente légère et vit avec sa famille, qui l'aide peu. Elle est toujours bien habillée et bien coiffée, mais elle s'ennuie à longueur de journée. Elle ne reçoit pas d'allocation d'assistance sociale parce que son père dit qu'il est capable de la faire vivre. Ses activités consistent à flâner dans les centres commerciaux, à garder parfois des enfants et à venir régulièrement à la Boîte à lettres. Malgré son assiduité, ses progrès sont minces. On a l'impression qu'elle joue à l'école, qu'elle ne sait pas quoi faire de son temps et que ses parents s'en débarrassent en quelque sorte en nous la confiant. Après trois ans, nous l'avons orientée vers des activités de loisirs et de recherche d'emploi, parce qu'il n'y avait pas de débouché à son apprentissage et qu'on ne pouvait répondre à ses besoins d'insertion sociale.

Lucie a vécu son retrait de l'organisme comme un pénible rejet; elle n'a jamais vraiment compris cette décision. Notre principale erreur a été de ne pas avoir contacté ses parents afin de les associer à une démarche de responsabilisation auprès de leur fille. Sous prétexte que Lucie était une adulte, nous avons laissé traîner les choses.

Lucie revient parfois nous voir et elle en est toujours au même point : à 23 ans, elle est toujours sans travail, elle traîne encore au centre commercial et elle poursuit ses études, cette fois à l'éducation des adultes. Elle n'a toujours pas d'argent, pas de travail ni de projet pour se motiver dans sa vie d'adulte.

Marcel

Marcel est un exemple à l'opposé de Lucie. Il est déficient léger, il le sait et l'assume. Il a travaillé périodiquement dans un atelier protégé depuis qu'il a terminé sa scolarité. Il s'exprime difficilement, parle parfois tout seul, manque de concentration. Il écrit en très grosses lettres carrées, mais est très fier de savoir se débrouiller en calcul. Il est resté deux ans à la Boîte à lettres. Pendant cette période, il a appris à conduire un « scooter », s'est trouvé un emploi et une « blonde ». Il est revenu à quelques occasions à la Boîte à lettres avec sa « blonde », déficiente elle aussi. Ils vivent en appartement, font leurs repas, travaillent, s'occupent de leur budget. Les parents sont disponibles, mais généralement le couple se débrouille sans eux.

Marcel ne sait peut-être pas encore lire et écrire (peut-être ne le saura-t-il jamais), mais son passage à la Boîte à lettres l'a beaucoup aidé en lui faisant rencontrer des jeunes non déficients qui l'ont encouragé à devenir autonome et à communiquer. Le plus important pour Marcel demeure l'aide et l'encouragement de ses parents. Sa mère a toujours maintenu un contact avec nous et elle cherchait des emplois qui convenaient aux possibilités de Marcel et qui pourraient lui permettre d'être autonome.

Les cas de Lucie et de Marcel: la différence, peut-être, entre un milieu indifférent et un milieu motivant, la différence entre l'avenir d'un gars déficient et celui d'une fille déficiente.

Richard

Richard est un gars de 18 ans enjoué et débrouillard. Il est le dernier d'une famille de huit enfants. Il a fait son primaire dans les classes ordinaires avec quelques difficultés et a été orienté dans les classes spéciales au début du secondaire. Il a abandonné l'école en troisième secondaire. Depuis, il fait des « jobines » pour des membres de sa famille. Maintenant il veut terminer son secondaire et apprendre un métier. Sa motivation semble bonne et ses acquis relativement élevés; il comprend le contenu de ce qu'il lit et il écrit au son. Au premier cours il s'est bien intégré, il parlait beaucoup et il aidait les plus lents. C'était stimulant. Mais après le premier cours il n'est jamais revenu. J'ai appelé chez lui deux semaines plus tard; sa mère m'a finalement avoué qu'il avait eu l'impression de se retrouver avec des « fous » comme au secondaire, et qu'il ne pouvait plus supporter ça... J'étais furieuse de penser que Richard abandonnait, alors qu'il avait des chances de réussir, parce que l'atmosphère de la Boîte à lettres lui rappelait trop celle des classes spéciales.

Ginette

Ginette est une habituée de la Boîte à lettres; elle vient et revient depuis trois ans. Elle a 24 ans, deux enfants maintenant. C'est une fille grasse, enjouée, qui vit avec son « chum » depuis longtemps. Sa mère est analphabète et suit des cours à l'éducation des adultes; c'est par son entremise que Ginette a connu la Boîte à lettres. Ginette a un problème d'élocution à cause duquel elle a été envoyée dans les classes spéciales dès la première année. Son enfant de cinq ans manifeste des retards de langage, mais cela ne semble pas être considéré comme un problème par Ginette et par sa famille. D'ailleurs, elle est très susceptible dans son rôle de mère, surtout devant les conseils venant de célibataires.

Ginette fait des stages de travail (chez les Jeunes récupérateurs, à Longueuil) et a trouvé un emploi dans une usine de couture de Montréal. Elle gagne 150 $ par semaine, pour 40 heures de travail debout, à peine quelques dollars de plus que son allocation d'assistance sociale. Elle a encore

bien de la difficulté à lire et écrire, mais elle est plus assurée, plus intégrée socialement. Son couple tient, son mari travaille, son milieu l'appuie. Peut-être aura-t-elle plus d'outils pour aider son enfant à l'école si jamais il est envoyé en « classe de maturation ». Espérons que nous serons encore un appui pour elle. Sinon, ce sera encore un exemple d'analphabétisme se reproduisant de génération en génération.

2. Commentaires et essai de généralisation

L'influence du milieu, d'hier à aujourd'hui

L'analphabétisme, loin d'être un problème individuel, est un problème de société, de pauvreté et de faible scolarité. C'est un phénomène qui a tendance à se perpétuer de génération en génération et qui est devenu visible après l'instauration de la scolarité obligatoire. Avant 1948, les milieux pauvres n'avaient pas accès à l'école. L'analphabétisme était courant et normal. Maintenant que le savoir est accessible, et même obligatoire pour tous, il est inquiétant de constater que, malgré les efforts de démocratisation scolaire entrepris depuis la fin des années 1960, les milieux pauvres « passent » souvent à travers l'école sans y acquérir les rudiments nécessaires à la vie adulte dans une société scolarisée et industrialisée.

Les parents des jeunes analphabètes sont souvent eux-mêmes peu scolarisés. Ils ne peuvent aider leur enfant car ils sont vite dépassés par les nouvelles méthodes pédagogiques et par toutes les exigences de l'école. La valeur qu'ils accordent à l'école est théorique, puisqu'ils se sont débrouillés dans la vie sans l'avoir fréquentée. Les enfants ne peuvent apprendre la joie ou l'intérêt de la lecture s'il n'y a pas de livres à la maison et si leurs parents n'écrivent ou ne lisent jamais. Ils sont conscients de cette indifférence et ils sont plus sensibles aux comportements de leurs parents qu'aux beaux principes énoncés par ceux-ci.

André est un bon exemple d'indifférence par rapport à l'école; il était le dernier d'une famille de dix enfants et ses parents n'ont jamais voulu l'envoyer à l'école pour le protéger contre la drogue et la violence. André était analphabète complet à 21 ans.

Les familles défavorisées sont, encore aujourd'hui, des familles nombreuses; il n'est pas rare d'y compter sept, huit ou neuf enfants. Le nombre d'enfants peut influencer la quantité et la qualité de l'attention que chacun reçoit. C'est un critère de réussite déterminant quand on sait l'importance de l'aide des parents pendant les premières années du primaire. Il n'est donc pas rare de voir plusieurs enfants d'une même famille éprouver des difficultés scolaires. La grosseur des familles pauvres peut aussi entraîner des situations d'instabilité: déménagements fréquents en raison des augmentations de loyer ou des changements d'emploi des parents. Certains

enfants peuvent être placés temporairement en foyer d'accueil après un accident de travail, une dépression, un divorce. Ces changements ont des conséquences négatives sur le cheminement scolaire et souvent les difficultés d'apprentissage débutent au moment de ces bouleversements. Citons comme exemple Stéphane, placé pour deux ans en famille d'accueil après l'accident de travail de son père, lequel est demeuré un an dans le coma, et qui se demande naïvement si cela a nui à son apprentissage. Stéphane, qui n'a jamais fait plus d'un an dans la même école primaire!

Si le milieu social détermine parfois l'échec scolaire, il détermine aussi l'analphabétisme chez les jeunes adultes. L'environnement du jeune de 20 ans n'a pas tellement changé par rapport à celui dans lequel il évoluait à 6 ans. Il faut travailler à partir de cette constatation.

Le cheminement scolaire

Les jeunes analphabètes ne sont pas des décrocheurs dans le sens où ce mot est employé généralement. Les décrocheurs sont des jeunes qui ont abandonné l'école avant la fin du secondaire, où ils étaient dans les classes ordinaires, et qui peuvent reprendre leurs études là où ils les avaient laissées dans les écoles nouvellement mises à leur disposition (qu'on appelle les «écoles de décrocheurs»).

Les jeunes analphabètes ne viennent pas des classes ordinaires. Ils ont passé la majeure partie de leur scolarité dans les classes spéciales. Ils peuvent avoir terminé leur scolarité, sans pour autant en avoir obtenu un résultat satisfaisant, que ce soit pour les connaissances de base en français ou en mathématiques ou pour l'apprentissage d'un métier. Leur cheminement scolaire peut se résumer comme suit: les classes spéciales dès les premières années du primaire jusqu'en deuxième secondaire, ensuite le choix de faire le professionnel court, qui offre les rudiments d'un métier, parfois complètement anachronique (tissage, pour les filles), ou encore de faire une ou deux années de stages non rémunérés en milieu de travail. Cette scolarité est finale et ne donne pas de diplôme. Le jeune qui abandonne le professionnel court à 13 ans n'est pas plus perdant que celui qui y reste jusqu'à 17 ou 18 ans.

La seule issue pour le jeune qui veut continuer sa formation est de reprendre le primaire en alphabétisation, et de refaire étape après étape tout ce qui vient à peine de se terminer sur un échec... Belle perspective.

Les problèmes «d'apprentissage»

Il est difficile de déterminer les causes et les conséquences des lacunes actuelles des jeunes analphabètes. Est-ce parce que les classes spéciales étaient turbulentes qu'ils ont si peu de concentration? Est-ce parce qu'ils étaient distraits et lunatiques qu'on les a mis en classe spéciale? Bien

difficile à dire! Ce qui est évident, c'est que ces enfants viennent pour la plupart d'un milieu sous-scolarisé et défavorisé et que les problèmes qu'ils éprouvaient peut-être à six ans, non seulement ne se sont pas résorbés, mais se sont maintenus ou amplifiés.

Les problèmes des jeunes sont multiples. Les jeunes analphabètes ont une peur terrible de l'échec, qu'ils ont connu durant toute leur scolarité. Ils se sentent incapables et idiots. La direction, les autres enfants, les professeurs, tous leur ont renvoyé une image négative d'eux-mêmes. Certains s'y sont identifiés ouvertement, d'autres l'ont contestée et se sont cachés sous une carapace de dur ou de délinquant.

Les jeunes analphabètes n'ont pas acquis d'habitudes de travail et d'exigences envers eux-mêmes, car on n'a généralement exigé d'eux que le minimum. Ils ont constamment été dans des classes pour « déficients », « solitaires », « mésadaptés socio-affectifs », élèves ayant des « troubles graves ou légers d'apprentissage », etc. S'ils ne savent pas trop qui ils sont, ils se sentent par contre très anormaux. Leur scolarité a été linéaire et morne. Rien ne changeait vraiment dans le programme au fil des années. Il n'y avait pas de progression logique vers la sixième année et la fin de l'école primaire. Ils y ont perdu la notion fragile du temps et cela a limité leur développement psychologique ainsi que la formulation d'objectifs à long terme. Ils n'ont pas connu les ambitions légitimes des enfants quant à leur avenir, ils n'ont pas eu d'objectifs d'amélioration de leurs performances scolaires, ils n'ont pas connu la fierté d'être enfin les plus vieux de l'école et les plus responsables.

Ils n'ont pas acquis le programme du primaire, que ce soit en français, en mathématiques, en sciences humaines, en sciences de la nature ou en géographie. Ils n'ont pas acquis le sens des mesures: ils ont de la difficulté à évaluer une distance, un poids, une longueur. Tout pour eux prend des proportions exagérées et irréalistes: ils ont perdu 30 livres en une semaine, il y a 2 ans qu'ils travaillent (quand il y a en réalité 6 mois), ils arrivent une heure d'avance à un rendez-vous « pour ne pas être en retard ».

En fait, ils n'ont souvent pas atteint la capacité d'abstraction nécessaire à l'élaboration de concepts. L'information qu'ils reçoivent de l'extérieur est peu organisée: ils savent mal y distinguer l'essentiel du secondaire, faire des liens entre les idées, déduire, en résumer le sens. Ils ont de la difficulté à se concentrer, à mémoriser, à utiliser la logique dans la résolution de problèmes. Ce qui n'est pas rattaché à leur réalité immédiate a peu de sens pour eux: ils ont de la difficulté à généraliser à partir d'un exemple fictif.

De plus, ils sont très passifs devant l'apprentissage. Ils veulent apprendre à lire, mais sans effort, en attendant que le travail de l'enseignant fasse « son effet ». La plupart n'ont pas eu de projets stimulants à

l'école. Ils ont appris à ne rien faire, à remplir des feuilles, à copier sans but, sans fin. Mais ils n'ont pas, ou si peu, appris à formuler des objectifs, bâtir un projet et trouver des moyens de le réaliser. N'étant pas pris au sérieux, ils n'avaient souvent pas de responsabilités à assumer, pas de valorisation dans les travaux qu'ils faisaient. Pour eux, la classe n'était qu'un mauvais moment à passer. Et pour ceux qui ont eu la chance d'avoir des enseignants motivants et dynamiques, les résultats se sont plus souvent fait sentir par une joyeuse atmosphère de bonheur et d'épanouissement personnel, au détriment d'un apprentissage rigoureux du français et des mathématiques. D'ailleurs, c'est aussi ce qui guette notre travail d'alphabétisation, car il est beaucoup plus facile de constater des progrès dans le domaine social que dans le domaine cognitif.

Devant l'échec presque permanent, les jeunes analphabètes ont crée des mécanismes afin de camoufler leurs difficultés; ils ont appris à copier et à faire semblant. Ils ont appris à se valoriser devant leurs camarades en étant le « pire », le pire trouble-fête, le moins bon. Ceux qui prétendaient réussir étaient mis à l'écart et jalousés. Au sortir de l'école, ils ont perpétué cette attitude de fuite. Ils ont appris à se fier à leur entourage pour combler leurs lacunes en lecture et en écriture, et cette attitude de dépendance et de contournement est si ancrée qu'elle devient un handicap lorsqu'ils veulent maintenant apprendre.

Intolérance et rejet

À l'occasion de la fête de l'Halloween, plusieurs jeunes discutent dans la cuisine du local, sur fond de musique tonitruante et devant des bières. Le thème de la discussion : l'atmosphère au local. D'anciens participants qui ont collaboré à la vidéo parlent beaucoup. Leurs réflexions sont que la Boîte à lettres a changé, que les plus intéressants sont partis parce qu'on perdait son temps, qu'on n'apprenait rien et qu'il y avait trop de débiles. Tout le monde écoute attentivement, même ceux qui sont qualifiés de « débiles ». J'assiste à la discussion sans savoir comment intervenir. Les jugements des jeunes sont parfois si aléatoires! Certains jeunes jugés normaux ont clairement un handicap intellectuel, alors que d'autres sont isolés simplement parce qu'ils sont différents par leur apparence physique ou leur tenue vestimentaire. Les critères d'évaluation des jeunes sont très personnels et dépendent beaucoup de leurs souvenirs scolaires. Ceux qui critiquent le plus ne sont pas nécessairement les plus motivés à entreprendre l'alphabétisation.

Les jeunes rejettent avec mépris le milieu dans lequel ils ont vécu leur scolarité, même s'ils participent encore au « niaisage » qu'ils dénoncent. Le milieu des classes spéciales est en même temps leur hantise et leur sécurité; ils ne connaissent rien d'autre. Ils préfèrent, sans vraiment choisir, être les premiers parmi les « poqués » que de risquer d'être les derniers parmi les « normaux ». Toute personne d'allure le moindrement anormale les

met devant leur passé. Ils n'ont pas la confiance requise pour se démarquer et définir leur propre personnalité. Leur intolérance est grande et se manifeste par des blagues, des rejets et des départs fréquents de l'organisme en raison de la présence de « débiles ».

Comme animateurs, nous sommes pris entre deux feux : favoriser la compréhension et le respect, tout en acceptant l'agressivité des jeunes, qui doivent regagner confiance en eux. Ils ont si peur d'être déficients qu'il est difficile de leur demander d'être tolérants envers la déficience. De même, il est délicat de leur faire prendre conscience de leur comportement de « maisage », quand ils ne connaissent rien d'autre, et surtout pas la valorisation par la réussite des apprentissages.

La communication

Beaucoup de jeunes analphabètes ne s'expriment pas facilement. Ils se répètent, parlent par onomatopées, par gestes et sans employer les mots justes. La conversation de groupe est un défi, chacun établissant son discours en dehors de celui des autres. L'animateur devient le carrefour de huit monologues, c'est exigeant et non profitable. L'apprentissage du dialogue et de l'écoute est un processus long qui se développera de pair avec une meilleure conscience de soi et des autres.

Le point culminant de la non-communication a été atteint lorsqu'un groupe d'analphabètes belges est venu nous rendre visite. C'était une vraie tour de Babel, alors que nous parlions tous français! Le vocabulaire et les expressions des jeunes, autant belges que québécois, étaient trop limités pour qu'ils puissent se comprendre. Les animateurs sont devenus des interprètes, pour parler d'une réalité identique, de sentiments très proches et d'échecs scolaires semblables. Nous nous sommes rendu compte que la littérature et le savoir nous permettaient d'accéder à la connaissance d'une langue internationale, qui dépassait le temps et les régionalismes.

À l'opposé, les jeunes analphabètes utilisent la langue de façon limitée et locale. Leur communication se nourrit de l'oral, des émissions populaires de la télévision et de la radio. Aucune locution ou aucun vocabulaire propre à l'écrit n'y trouve place. Le français de Bernard Derome* constitue du chinois pour eux au même titre que le français de France ou de la Communauté française de Belgique.

Par chance, la soirée avec les Belges a été une réussite. Les jeunes ont senti leurs points communs plus qu'ils ne les ont verbalisés. On a beaucoup ri de ces barrières linguistiques, et c'est en faisant la vaisselle après le repas que l'on s'est finalement rejoints.

* Présentateur animateur des nouvelles télévisées.

Les relations amoureuses

Beaucoup de couples se sont formés grâce à la Boîte à lettres. Nous avons assisté à plusieurs tentatives ainsi qu'à la création de quelques couples stables. Plusieurs jeunes ressentent douloureusement la solitude et leur objectif principal est de trouver un partenaire. Cela peut, nous l'avons constaté, devenir une bonne motivation pour assister aux ateliers. Comme ce sont souvent pour ces jeunes les premières expériences amoureuses sérieuses, il y a des problèmes d'insécurité, de jalousie et d'exclusivité. Un couple formé dans mon atelier m'a rendu la tâche délicate parce que je devenais une menace pour la fille chaque fois que je m'adressais au garçon.

Le contexte de la Boîte à lettres facilite les échanges et les rend plus sécurisants, puisque les jeunes n'ont pas besoin de provoquer les rencontres. Nous sommes parfois devenus malgré nous des interprètes : les jeunes venaient nous expliquer leurs désirs, leurs frustrations, incapables de s'adresser directement à la personne intéressée. Nous devions faire passer le message.

Les jeunes qui ont réussi à établir un couple stable sont partis rapidement de l'organisme. On peut penser qu'ils voulaient oublier au plus vite le contexte de leur rencontre, puisque c'était pour eux le rappel d'un échec antérieur commun. Ils sont donc partis sans que l'objectif d'apprentissage ait été atteint. Leur motivation principale devenait l'organisation matérielle de l'amour : l'appartement commun, l'argent à mettre de côté, les projets d'avenir, le mariage souhaité, etc. L'apprentissage de la lecture allait rejoindre d'autres bonnes intentions, jusqu'à ce que le besoin en redevienne pressant. Nous sommes loin d'offrir un service primordial et essentiel... et nous le constatons chaque fois qu'il est question d'amour ou d'un nouvel emploi.

La situation des filles

Les filles de 20 ans sont moins nombreuses à suivre des cours d'alphabétisation, comme elles étaient généralement moins nombreuses dans les classes d'adaptation scolaire au primaire. En raison de leur éducation, les filles sont souvent plus dociles et se conforment plus facilement aux exigences de l'école, ce qui leur assure de meilleures chances de réussite au cours primaire. Le retard des filles se voit plutôt au secondaire, en sciences et en mathématiques notamment. Les filles se dirigent encore maintenant vers des emplois traditionnels, moins valorisants et moins rémunérés que ceux des garçons. Cela est aussi vrai, sinon davantage, pour les filles qui sont en adaptation scolaire. Au deuxième secondaire, au professionnel court, le choix pour les filles se limite généralement au tissage, à la cuisine et à la couture. Autant dire qu'elles n'apprennent que les tâches domestiques courantes et non la base d'un métier. Le choix pour les garçons est un peu plus intéressant, quoique peu varié : ébénisterie, débosselage, reliure et mécanique.

Quant aux stages en milieu de travail, ils offrent aux filles un prolongement de leur situation de femme et de mère : garder des enfants dans une garderie, travailler dans une cafétéria ou une manufacture de couture. L'accès au marché du travail est très restreint.

Les filles analphabètes sont plus dépendantes que les garçons, étant généralement responsables des enfants. Elles ont le goût d'avoir des enfants car c'est un critère de réussite sociale. Elles peuvent enfin « produire quelque chose de beau », aussi bien que n'importe quelle fille scolarisée. Si la maternité constitue une nouvelle motivation pour apprendre, elle peut aussi entraîner un plus grand isolement ou un appauvrissement. Advenant une séparation, la fille se retrouve souvent seule avec la charge de l'enfant. Les garderies étant chères, il est difficile pour ces mères d'envisager un retour aux études ou au travail. Cela demande une énergie et une motivation énormes, surtout quand on est analphabète.

Les filles analphabètes ayant un partenaire alphabétisé vivent souvent une double dépendance : la dépendance financière et celle de ne pas savoir lire. Cela les laisse peu sûres d'elles et les confine dans un rôle traditionnel. Elles doivent compter sur l'argent du conjoint et sur ses compétences en lecture. Elles peuvent difficilement envisager une séparation, car elles ont peu de ressources propres.

Quant à la situation contraire, elle est souvent beaucoup plus équilibrée : la dépendance mutuelle consacre l'égalité. Le conjoint analphabète apporte sa force de travail, la sécurité financière, mais il a besoin des compétences de sa femme afin de lire les factures, régler les comptes, remplir des formulaires. La femme est plus respectée, car elle contribue au couple en apportant ses compétences. L'homme, qui a un emploi, est quand même plus valorisé socialement, le travail étant plus reconnu que la capacité de lire. Nous avons connu plusieurs garçons analphabètes qui vivaient cette situation d'interdépendance dans le couple. En général, cela donnait des couples assez égalitaires et plus stables.

Il faut accorder une importance particulière aux filles dans notre recrutement, les aider à surmonter leur manque de confiance, les encourager à aller au bout de leurs capacités, les aider concrètement à trouver des gardiennes pour leurs enfants, à sortir de chez elles, à trouver un emploi.

Les attentes par rapport à l'alphabétisation

Les jeunes viennent à la Boîte à lettres pour une raison bien précise : l'insistance d'un nouveau partenaire, un temps mort entre deux emplois, la demande d'un agent d'aide sociale, la naissance d'un enfant, etc. Ils veulent lire et écrire, mais ils veulent surtout être autonomes (par rapport à leurs parents, à leur famille), avoir « une job, un chum ou une

blonde ». Le besoin de lire et d'écrire est associé à la normalité ; c'est vague et imprécis. Ils veulent obtenir la mention « normal », comme s'ils portaient une étiquette, mais en même temps ils ont toujours pu se débrouiller sans savoir lire et écrire. Ils savent mal comment intégrer ce nouveau bagage dans leur vie.

Les jeunes veulent surtout apprendre à lire pour des raisons pratiques, c'est-à-dire pour lire les journaux le matin dans l'autobus, lire les lettres qu'ils reçoivent, remplir eux-mêmes les formulaires. Certains veulent obtenir un diplôme, mais ils sont peu nombreux. La lecture est pour tous une dure nécessité qui n'a rien à voir avec le plaisir, la détente, le besoin de connaissances. Ils ne vivent pas dans des milieux où les livres et revues sont très présents, et leur curiosité intellectuelle s'en ressent.

Quand ils viennent à la Boîte à lettres, les jeunes cherchent aussi souvent un milieu de vie, un lieu où ils seront traités en égaux, où ils seront respectés en tant qu'adultes. S'ils cherchent une écoute, ils veulent surtout être pris au sérieux. Pour la plupart, ces attentes ont été largement comblées : la Boîte à lettres est devenu un point de repère, un lieu de socialisation, stable et amical. Le seul fait que nous existions, que nous représentions un autre type d'école, une autre image des « profs » semble parfois suffisant. Les jeunes en tirent une assurance et une confiance dont ils profitent même s'ils viennent seulement de temps à autre.

Nous pouvons résumer comme suit les attentes formulées par les jeunes : apprendre à lire et à écrire, avoir un emploi, former un couple, avoir des amis. Paradoxalement, notre rôle est de répondre à la première attente, mais c'est par rapport aux autres que nous obtenons le plus de succès, surtout en ce qui a trait à la formation d'un milieu de vie. Lire et écrire demeure l'objectif le plus vague et le plus difficile à atteindre.

LE GROUPE POPULAIRE D'ALPHABÉTISATION

1. Faire connaître l'organisme

La sensibilisation

La sensibilisation est la tâche qui consiste à informer le milieu et à le conscientiser par rapport à l'analphabétisme. Le milieu, ce peut être la population en général, les animateurs des groupes communautaires et les responsables des organismes publics, les enseignants des écoles primaires ou secondaires, etc. Il faut faire connaître une réalité, expliquer ses manifestations et ses causes, diffuser largement les possibilités de solutions, si modestes soient-elles. Une action à portée sociale doit se répercuter dans une réflexion articulée afin d'atteindre un vaste public.

Pour la Boîte à lettres, cet objectif a été un souci constant. Nous avons publié deux rapports de recherche que nous avons diffusés à toutes les occasions possibles. Nous avons produit une vidéo que nous avons animée devant des publics divers. Nous avons produit un journal à partir de textes écrits par les jeunes. Nous avons rarement refusé des entrevues. Tout cela nous a permis de devenir un interlocuteur valable, ainsi qu'en témoignent les diverses invitations que nous avons reçues, dont celle de représenter le Canada à l'Unesco, en 1986, à une conférence sur l'analphabétisme chez les jeunes.

La sensibilisation du milieu est une des responsabilités premières des organismes populaires. De mon expérience, je retiendrais trois réflexions concernant la sensibilisation :

La sensibilisation ne doit pas supplanter l'action.

À une certaine période, nous avons eu l'impression à la Boîte à lettres que notre meilleur travail était la sensibilisation et non le travail auprès des jeunes. En deux ans d'existence, nous n'avons pas cessé de parler de notre travail. Pourtant, le travail auprès des jeunes est le fondement de tout le reste. Il peut être dangereux de devenir des experts d'une question : on peut perdre peu à peu le contact avec la réalité qui, elle, évolue sans cesse. Il faut mentionner que le fait que nous ayons été les seuls à nous spécialiser dans l'alphabétisation des jeunes nous a propulsés sur le devant de la scène et a exigé de nous une présence constante.

La tâche de sensibilisation peut constituer un danger pour les jeunes qui l'assument.

À la Boîte à lettres, nous avons toujours fait participer les jeunes à cette tâche, puisque c'est de leur réalité qu'il s'agit. Leurs citations ont nourri la première recherche, leurs témoignages constituent l'essentiel de la vidéo, et plusieurs entrevues dans les médias ont été faites avec leur collaboration. Toutefois, il est inquiétant de constater que ces jeunes, qui hier n'intéressaient personne, deviennent captivants parce qu'ils sont analphabètes ! La presse est avide de ces réalités qu'elle peut dénoncer. Les journalistes cherchent les pires cas, dénonçant le système scolaire, ou veulent émouvoir le public par les « success stories » de gens qui ont vaincu leur analphabétisme.

Nous avons été mêlés malgré nous à cet engouement soudain, sans toujours en mesurer les conséquences. Devant cet intérêt, les jeunes réagissaient en finissant par dire ce qu'on attendait d'eux. Avec étonnement, nous les entendions dire qu'ils n'avaient jamais rien appris à l'école et que, depuis qu'ils étaient à la Boîte à lettres, leur vie avait radicalement changé. Ce qui était loin d'être le cas ! Les jeunes devenaient les jouets naïfs des médias. Pour eux qui ont de la difficulté à mesurer le temps, cette soudaine

révision de leur vie n'était pas des plus profitables. Je me rappelle très bien l'indignation d'Alain devant sa photo étalée en pleine page du journal *La Presse*, sous des citations travesties de ce qu'il avait dit en toute confiance.

Il faut donc être très prudent quant au rôle que les jeunes peuvent jouer dans la sensibilisation, afin que ceux-ci en retirent quelque chose de valorisant et de positif. Ils ne sont pas des animaux de zoo que l'on doit promener pour satisfaire la curiosité des amateurs de scandales.

Il ne faut surtout pas confondre la sensibilisation et le recrutement.

La sensibilisation peut avoir un certain effet sur le recrutement, mais cet effet est incertain, indirect. Le recrutement est une tout autre tâche, bien plus concrète et exigeante, qui fait appel aux qualités de l'animateur et non à celles de l'intellectuel qui explique et réfléchit.

Le recrutement

Le recrutement est une opération essentielle au fonctionnement d'un service comme le nôtre. Notre défi est de taille, car les personnes analphabètes ne sont pas faciles à atteindre. D'une part, plusieurs d'entre elles ne voient pas comme un problème ce que la société considère comme tel. D'autre part, les personnes analphabètes ne font généralement pas appel aux ressources publiques ou communautaires. Elles se débrouillent comme elles peuvent, en comptant surtout sur l'aide de leur entourage immédiat. Ceux qui veulent apprendre à lire vivent souvent leur analphabétisme comme une tare qu'il faut cacher.

Les jeunes vivent une situation qui rend le recrutement encore plus difficile. Ils viennent à peine de quitter l'école et ils ont le goût de connaître autre chose: trouver un emploi, se débrouiller, « vivre leur vie ». Ils font une croix momentanément sur l'apprentissage « scolaire » et tentent de réussir dans d'autres domaines. Nous offrons un service nécessaire, mais difficile à « vendre », en particulier aux intéressés. Notre tâche consiste à faire savoir aux jeunes qu'il existe des ressources pour eux et qu'ils pourront les utiliser quand ils en sentiront la nécessité. Moins il y a d'intermédiaires entre les jeunes et nous, meilleur est le recrutement.

Les moyens connus de recrutement sont les articles dans le journal régional, un dépliant simple et attirant, les tournées des organismes communautaires et publics pour laisser des affiches, des dépliants et rencontrer les responsables. Longtemps nous avons utilisé ces moyens, mais ils n'ont pas rapporté tous les résultats escomptés. Après quatre ans, la Boîte à lettres est connue comme étant une ressource fiable et sérieuse. Par contre, le nombre de participants n'a pas beaucoup augmenté, se maintenant entre 20 et 25 jeunes pour le territoire de Longueuil et des environs.

Pourquoi le recrutement stagnait-il ? Il est facile de se sentir coupable et de s'imaginer que les jeunes ne sont pas satisfaits de ce qu'on leur offre. Pourtant, nous ne sommes pas responsables du fait que l'alphabétisation n'est pas un besoin essentiel au même titre que se nourrir, s'habiller et se loger. Nous ne sommes pas responsables du fait que l'alphabétisation est une démarche longue et exigeante qui met les gens devant leurs échecs antérieurs et dont les résultats sont loin d'être garantis. Mais il me semble aussi que notre travail de recrutement était fait de manière timide et limitée.

Par notre action, nous pouvons avoir une influence dans les milieux ou l'on risque de connaître l'analphabétisme. Nous devons être animateurs en dehors du local, avant le commencement de la démarche d'alphabétisation. Et c'est ce qui est le plus exigeant. La tâche n'est pas facile à planifier, elle doit se faire sur le tas, en utilisant toutes les occasions propices.

Le recrutement constitue une tâche cruciale qui implique une continuité, des objectifs, un plan d'action et la désignation de responsables. Cette tâche s'apparente à celle d'un travailleur « de rue » : elle signifie SORTIR de l'organisme, aller distribuer des dépliants et parler avec les gens dans le métro, à la sortie des banques tous les premiers du mois quand sont envoyées les allocations d'aide sociale, dans les centres commerciaux, dans les maisons de jeunes, etc. Dans ces occasions, on revoit souvent les mêmes personnes, on apprend à connaître les problèmes quotidiens, on devient peu à peu une figure connue. On apprend où les jeunes se regroupent, qui sont les personnes-ressources et les leaders du milieu. Ce travail « de rue » peut nous fournir énormément d'information sur les jeunes analphabètes, les décrocheurs, les sans-emploi. Il peut nous permettre de savoir quelles sont leurs préoccupations et leurs réticences à l'égard de l'alphabétisation.

L'accueil dans l'organisme consolide le premier travail de recrutement. Il importe que ce travail se fasse de façon continue et non seulement en septembre et janvier. Le roulement étant assez élevé, les jeunes intéressés doivent bénéficier du service dès qu'il y a une place libre. L'efficacité de l'accueil et l'impression positive de la première entrevue constituent des éléments qui détermineront si les jeunes continueront la démarche. Pour une personne qui accepte de suivre les cours, il faut compter au moins cinq entrevues qui n'apporteront pas de résultat.

Les listes d'attente sont, dans la mesure du possible, à éviter. La première entrevue doit avoir lieu rapidement, même s'il n'y a pas de place disponible. Cette rencontre permet de vérifier si l'organisme correspond aux besoins de la personne ou s'il faut la diriger ailleurs. L'entrevue constitue un engagement supplémentaire pour la personne analphabète, une occasion de se familiariser avec les lieux et les gens qui fréquentent l'organisme.

À la Boîte à lettres, les premières entrevues duraient de une heure à deux heures et demie, on prenait le temps nécessaire, car l'entrevue est un moment très révélateur. Il n'y avait pas de responsable des entrevues, nous en faisions chacun à tour de rôle. Cela nous permettait d'être en contact de façon continuelle avec les jeunes au lieu d'être confiné à l'animation d'ateliers.

On fait l'entrevue seul avec le jeune : les personnes qui l'accompagnent prennent un café avec un autre animateur à la cuisine. L'entrevue se fait à partir d'une série de questions sur le cheminement scolaire, la situation familiale, les expériences de travail, l'explication que le jeune donne de ses difficultés et de ses objectifs d'apprentissage. Nous utilisons un test comportant trois niveaux de difficulté en français et en mathématiques. De plus, nous posons des questions sur les connaissances générales et la géographie. Pendant l'entrevue, nous évitons de prendre des notes afin de ne pas intimider le jeune. La transcription des renseignements obtenus sera très utile pour faire des portraits fidèles des jeunes qui sont venus nous voir et pour améliorer notre travail auprès d'eux.

Nous essayons de fournir une réponse au plus tard trois ou quatre jours après l'entrevue. S'il n'y a aucune place disponible, nous essayons de rappeler fréquemment le jeune pour l'inviter à une fête, une soirée d'information, bref lui rappeler que nous tenons à lui et que nous voulons qu'il continue la démarche.

2. L'équipe

Deux conditions sont essentielles pour faire partie d'un groupe populaire d'alphabétisation : une expérience ou une formation en enseignement, si possible au primaire, et une expérience ou des capacités en animation. Il n'est pas facile d'être à la fois enseignant et animateur. Nous avons oscillé constamment entre ces deux pôles. Parfois nous avons délaissé la pédagogie pour ne vivre que les soupers, les rencontres, l'animation avec les jeunes. Nous étions ravis de l'esprit de groupe et de l'affluence au local, mais les progrès en français n'étaient pas concluants. Nous avons voulu par la suite privilégier le contenu pédagogique. Nous nous sommes enfermés dans nos bureaux pour préparer du matériel extraordinaire... mais nous n'avions plus le temps de parler aux jeunes ! Là comme ailleurs, il faut chercher l'équilibre et se réévaluer constamment.

De «bons profs»

La Boîte à lettres a été conçue par quatre étudiants diplômés du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire. Bien que l'équipe ait subi de nombreuses transformations depuis les débuts et que dans les équipes d'alphabétisation on ait souvent des expériences très diversifiées, je demeure

convaincue que l'expérience en enseignement constitue un atout majeur pour la formation d'une équipe, puisque notre mandat est de montrer la lecture et l'écriture. La formation en orthopédagogie a donné un caractère particulier à la Boîte à lettres; nous avions reçu une formation pour enseigner à ces jeunes six ans plus tôt. Nous avions connu par nos stages scolaires les classes spéciales et vu les qualités qu'il fallait pour y enseigner. Nous connaissions les méthodes de lecture, les programmes scolaires, les contenus pédagogiques du primaire.

Notre formation nous a permis d'être plus proches de l'école primaire et secondaire, d'y avoir certaines entrées et de comprendre ce qui s'y passe réellement. L'absence de liens entre les enseignants qui sont au primaire et au secondaire et ceux qui travaillent à l'éducation des adultes, surtout dans les groupes populaires, constitue un problème sérieux. Il y a un mur de méfiance et de méconnaissance qui sépare les secteurs, ce qui morcèle la tâche d'enseignement et nuit à la vision d'ensemble de la formation. Il nous est arrivé si souvent de rencontrer des enseignants du primaire qui ne se sentaient pas intéressés par l'alphabétisation, alors que les problèmes d'apprentissage débutent dès le primaire et vont en s'aggravant!

Nous avons rencontré des enseignants de classes spéciales du primaire dans le but de connaître leurs méthodes pédagogiques et leur matériel. Notre formation en orthopédagogie nous a rendus plus exigeants quant à la pédagogie. Nous ne voulions pas recréer, à l'image de certaines classes spéciales, une ambiance spontanée d'animation et de contacts chaleureux dans laquelle l'apprentissage de la lecture prendrait la dernière place. Nous voulions offrir un programme qui soit le plus structuré possible, permettre aux jeunes de s'évaluer graduellement, exiger le meilleur d'eux-mêmes, ce qui était la base de notre foi en leurs capacités.

Ressourcement en pédagogie

Le travail d'alphabétisation est contraignant et exigeant. Nous avons besoin continuellement de renouveler nos approches, d'évaluer nos actions, de préciser nos objectifs, de chercher du matériel adéquat. Il ne s'agit pas de réinventer la roue: des recherches éducatives ont déjà été faites, et le matériel destiné aux enfants des milieux défavorisés, les mesures d'évaluation formative, les méthodes d'apprentissage de la lecture méritent d'être étudiés soigneusement. Il s'agit d'en tirer ce qui est utile et de l'adapter.

En 1984, la pédagogie n'était qu'un des sujets abordés dans nos réunions, où l'on parlait aussi de financement, de fonctionnement interne, etc. Ces réunions étaient trop fréquentes (une par semaine) et trop lourdes pour être efficaces. En 1987, nous avons organisé des réunions d'équipe mensuelles consacrées uniquement à la pédagogie, préparées et animées

par une personne responsable du dossier, au cours desquelles nous avions le temps de discuter d'un thème et de l'approfondir en fonction de notre pratique. Nous avons aussi eu recours à des personnes-ressources du milieu de l'enseignement. Nous avons rencontré d'autres équipes d'alphabétisation afin d'échanger sur nos pratiques communes : évaluation des apprentissages, stratégies à adopter quant aux mathématiques, questionnement sur les échecs, élaboration d'un projet pédagogique.

Le plus important pour l'équipe, qu'importe le genre de ressourcement, c'est de ne pas se refermer sur elle-même, d'admettre franchement ses problèmes et ses faiblesses, de définir ses besoins de formation et d'aller chercher les ressources là où elles sont.

De bons animateurs

Il ne suffit pas d'être un « bon prof » pour travailler dans un groupe d'alphabétisation. Il faut se considérer aussi comme un animateur et vouloir agir au-delà du pédagogique, dans la vie même des jeunes. Souvent, c'est par la cohérence et la qualité de notre action que nous établissons le lien avec les jeunes et fournissons l'appui qui leur permet de poursuivre cette formation si lente et difficile. Si nous n'offrons pas cet appui, les jeunes abandonnent plus facilement et ne reviennent pas nous faire part de leurs problèmes ou de leurs réussites.

Les jeunes viennent chercher auprès de nous un appui global. Ils ne morcèlent pas leurs besoins. S'ils viennent de vivre une séparation de couple, de quitter un emploi, ils ne pourront être disponibles à l'apprentissage. Leur univers est sensible à tout bouleversement. L'occasion se présentera souvent d'abandonner des cours difficiles et peu valorisants. Nous devons donc tenir compte de tous ces facteurs de motivation et de démotivation. Pour eux, qui viennent passer de six à dix heures au local, l'organisme constitue un point de repère.

Être animateur, cela peut signifier bien des choses, insignifiantes aussi bien que fondamentales. Aller manger chez Michel et son amie pour les aider dans leur décision concernant la poursuite d'une grossesse. Prendre un café avec André, parce qu'il songe à se suicider. Rester parfois une heure après le cours parce que les jeunes ont simplement le goût de parler. Aider Line qui veut quitter son « chum » et en même temps régler son problème de drogue. Trouver des activités pour Robert, qui s'ennuie. Souper, un soir sur deux, avec des jeunes qui arrivent une heure avant le cours. Et quoi encore !

Il est évident qu'il ne faut pas se prendre pour Dieu le Père (ou Mère Teresa, selon le cas) et vouloir régler tous les problèmes. Nous sommes d'abord et avant tout un groupe qui se consacre à l'alphabétisation et

les jeunes doivent le savoir clairement. Mais il faut être attentif, accepter de les écouter et de discuter, pour ensuite les diriger vers les bonnes ressources. Il ne faut surtout pas laisser les jeunes isolés avec leurs problèmes.

Ressourcement en animation

Le premier ressourcement est l'équipe elle-même, qui constitue un lieu d'échange et d'aide mutuelle. Un animateur ne doit pas porter seul le poids de son action; toute l'équipe doit l'appuyer. La cohérence de l'équipe sera alors ressentie par les jeunes et sera un facteur positif pour maintenir une ambiance sereine. Il faut apprendre aussi à se ménager; l'équipe peut établir une rotation pour les moments de disponibilité auprès des jeunes.

Par la suite, le ressourcement peut venir de différentes sources; l'important c'est qu'il nous permette de voir le jeune dans son ensemble et non comme une personne analphabète. Le Bureau de consultation jeunesse (BCJ) est une bonne ressource: il offre une série d'ateliers et de conférences portant sur les jeunes et le travail, la drogue, l'école, la sexualité. Les centres locaux de services communautaires (CLSC)* peuvent aussi offrir des ateliers intéressants sur la santé des jeunes, la sexualité. Les personnes qui travaillent à prévenir le décrochage scolaire peuvent apporter un éclairage utile, tout comme les groupes populaires qui s'occupent d'hébergement, de prostitution, etc.

J'ai en mémoire une rencontre de quelques dizaines d'organismes populaires travaillant auprès des jeunes un peu partout à travers le Québec. Nous avions été réunis par des organisations religieuses afin de discuter des priorités des jeunes. Ces journées d'échange avaient été très fructueuses et nous avaient permis de resituer l'alphabétisation dans l'ensemble des besoins des jeunes.

3. Le milieu de vie

D'abord l'atmosphère d'un souper: le « 5 à 7 » avant les cours (souvenir de l'automne 1986).

> *Johanne finit de faire en vitesse ses photocopies; elle veut avoir le temps d'aller dehors avant que la tornade ne commence. Le téléphone sonne; c'est Julie qui prend dix minutes à expliquer qu'elle arrivera un*

* Les centres locaux de services communautaires ont entre autres mandats la prévention en matière de santé et l'organisation de services communautaires.

peu en retard. André entre comme d'habitude le premier à cinq heures. Il va s'acheter un repas au restaurant d'en bas. En début du mois, c'est le repas du jour; à la fin, c'est seulement un frite... mais il dit alors qu'il n'a pas faim.

Soudain on entend la radio; ça doit être Claude qui vient d'arriver. De son pas traînant, il va prendre un Coke à la cuisine (il faudrait lui demander s'il le paye parfois!). Ensuite, il ira se rasseoir au salon sans enlever sa veste de cuir, même s'il fait chaud à mourir. Ginette entre et s'installe en riant dans la cuisine. Elle prend sans doute un répit dans ses tâches de mère en arrivant tôt. Moi je dois acheter du fromage, j'y cours et croise trois personnes qui montent. Bientôt nous sommes douze dans la petite cuisine. Six sont assis, essaient de manger, alors que les autres sont debout, coincés entre les chaises et les armoires. Le salon est vide. Carole est peut-être arrivée; comme elle est timide, elle doit être en train d'étudier dans la salle de son atelier. Ça crie à la cuisine; Denis mange dans les assiettes des jeunes. Tout le monde aime ça dans le fond, à part moi bien sûr!

J'ai mal à la tête; j'essaie de penser à mon cours, mais deux personnes me parlent en même temps. Il faudrait que je leur fasse comprendre une fois pour toutes que je ne suis pas un magnétophone! Et je suis préoccupée par Jean-Pierre qui n'a pas donné de nouvelles depuis deux semaines...

Il y a une discussion dans le corridor qui bloque la circulation; Denis parle avec Lucien au sujet d'articles affichés sur le babillard. Johanne profite de l'affluence dans la cuisine et d'un silence miraculeux pour rappeler l'ordre du jour de la prochaine assemblée générale et inviter tout le monde à y être.

On fait la vaisselle, en attrapant deux gars au hasard, pour montrer l'exemple. Denis s'est déjà esquivé parce qu'il doit faire le texte de lecture pour son atelier, et comme il est six heures et demie... Claude accapare le téléphone depuis une demi-heure avec son amie; il considère sans doute que c'est plus calme ici que chez lui! Il faudrait que j'aille parler au nouveau, il a l'air isolé dans son coin. Mais Alain y est

allé, bravo. Michelle surveille la porte; Pierre ne l'appelle plus depuis deux semaines et sa seule chance de le voir, c'est ici. Je jurerais que c'est sa plus grande motivation pour venir à la Boîte à lettres en ce moment. C'est le contraire pour Gérard et Manon: depuis qu'ils sont ensemble, on ne les voit plus.

Encore trois minutes et les ateliers commencent. Je finis mon dessert, j'attrape un dernier café en passant. Les jeunes sont déjà installés, à part Pierre qui tient absolument à ce que Denis aille voir « son nouveau char ». Vite, il est déjà sept heures!

Pour les jeunes, suivre des cours est extrêmement exigeant. L'atmosphère du groupe et la disponibilité des animateurs sont des facteurs essentiels de motivation. Nous devons créer et animer un « milieu de vie »; cela commence généralement par le choix judicieux d'un local. La Boîte à lettres ayant fait l'expérience de trois locaux, je les décrirai rapidement, pour ensuite résumer les conditions essentielles à la constitution d'un milieu de vie.

Le premier local était un petit trois-pièces commercial situé au deuxième étage d'une pizzeria sur le chemin Chambly. Autour: une fruiterie, un garage, un comptoir à hot dogs et un centre commercial. C'était un quartier où les jeunes vivaient et se sentaient à l'aise. À l'intérieur du local, le décor était affreux, mais nous l'avons laissé ainsi faute d'argent et de temps. Quand on montait l'escalier extérieur, des jeunes étaient assis sur les marches à parler et regarder passer les gens. Ce local était un lieu apprécié des jeunes. Comme il n'y avait pas de place pour s'isoler, on vivait ensemble sans cérémonie et sans peur de salir quoi que ce soit. L'ambiance était très chaleureuse. À cette époque, notre matériel pédagogique était rudimentaire et de mauvaise qualité, mais notre disponibilité était sans limites. Chaque jeune nous fascinait, et l'alphabétisation était un domaine d'apprentissages et de surprises quotidiens. Nous sommes demeurés là un an et demi.

Le deuxième local était très différent, ainsi que nos attentes; nous avions le goût du beau, du propre et du grand. Nous avons aménagé au troisième étage d'un immeuble du vieux Longueuil. Ce local était de six pièces avec plancher de bois franc. Une merveille! Nous l'avons décoré et nous avons acheté du matériel de bureau. Les jeunes n'ont pas beaucoup apprécié ce local ni l'atmosphère qui y régnait. Tout était trop fonctionnel, trop défini quant à l'utilisation. Parfois la porte de notre bureau était fermée parce que l'un de nous voulait travailler en paix. Les jeunes se sentaient de trop en dehors des heures de cours et ils ne se reconnaissaient pas dans le quartier chic de Longueuil. De plus, l'escalier interne qui menait au troisième donnait au local l'allure d'un bureau. Après deux ans, nous avons redéménagé.

Le troisième local, dans lequel je n'ai pas travaillé, semble être une bonne synthèse des deux précédents. La Boîte à lettres est retournée dans le quartier populaire, en haut d'un club vidéo. Autour : un restaurant populaire, un garage, des magasins et la vie du boulevard. L'escalier est à l'extérieur, de grandes vitres nous font voir l'intersection des rues commerciales. Le local est visible et facilement accessible. Toutes les pièces donnent sur une grande cuisine.

Je retiendrais ces quelques réflexions sur la recherche d'un bon « milieu de vie ».

On ne peut pas choisir un local au détriment du quartier.

Même si les pièces correspondent à nos besoins et que le transport en commun rend le local facilement accessible, il est inutile de s'installer dans une rue secondaire, où il n'y a pas d'endroit pour prendre un café, pour magasiner, etc. Il faut éviter à tout prix de s'installer dans les quartiers où les jeunes ne vont jamais.

Les jeunes préfèrent avoir accès directement au local par l'extérieur.

Les jeunes aiment s'asseoir dans les marches de l'escalier ou sur le balcon ; ils voient venir les gens. De plus, une porte qui donne directement sur l'extérieur a l'avantage de ne pas donner l'impression d'entrer dans la salle d'attente d'un bureau, où il ne faut pas faire de bruit et attendre son tour. Le local doit ressembler plus à une maison qu'à un bureau.

Chercher un équilibre entre les goûts des jeunes et ceux des animateurs.

Les jeunes pourraient avoir une pièce pour bavarder sans déranger, regarder la télévision ou écouter de la musique. Cet endroit n'est pas facile à organiser en pratique. Les jeunes ne viennent pas quotidiennement comme nous, ils n'ont pas d'idées communes pour la décoration, et souvent c'est notre compagnie qu'ils recherchent. Mais il est possible de permettre aux jeunes d'avoir un mot à dire dans l'aménagement, la décoration et l'utilisation des pièces.

Un local, même adéquat et dans un bon quartier, ne vaut rien s'il n'est pas accessible en dehors des heures de cours.

Les jeunes doivent sentir qu'ils ne dérangent pas quand ils viennent au local et que le local est aussi à eux. Pour cela, il faut un horaire fixe et déterminé pour assurer une permanence. Nous étions ouvert du lundi au jeudi, de 14 heures à 22 heures. Le vendredi était consacré aux réunions ou aux congés, et les matins au travail personnel des animateurs.

Mais un milieu de vie se crée d'abord par la disponibilité et la présence des animateurs. Les échanges doivent être multiples, spontanés, et ne pas être trop encadrés («D'accord, tu veux me parler, que dirais-tu de mercredi prochain à deux heures et demie?»). La disponibilité, c'est quitter sa tâche pour consacrer une demi-heure ou plus à bavarder avec un jeune. C'est accepter que pendant l'heure précédant les cours, il y ait du bruit, des rires, la télé et la radio, et des allées et venues continuelles. La disponibilité se vit spontanément; les rencontres importantes se font souvent au bout d'une table, pendant la vaisselle ou en prenant un café. Cela n'élimine en rien la nécessité de prendre parfois des rendez-vous, d'être plus rigoureux dans les entrevues; mais la disponibilité spontanée doit constituer la toile de fond de la communication avec les jeunes.

Un lieu propice à l'apprentissage de la lecture sous toutes ses formes.

L'apprentissage de la lecture doit déborder le cadre des cours et faire peu à peu partie de la vie des jeunes. C'est pourquoi nous avons constitué, avec la collaboration de la Bibliothèque de la ville de Longueuil, une bibliothèque contenant une centaine de livres neufs, attrayants et faciles à lire: des bandes dessinées, des livres pour les enfants des participants, des légendes, de courts romans, des livres de vulgarisation sur la science, la santé, les phénomènes naturels, etc. Les livres sont placés en évidence: on essaie d'en encourager la lecture en les présentant dans les cours et en organisant un système de prêt personnel. Ce n'est pas encore un service très utilisé, mais le livre fait partie du paysage visuel. Nous achetons aussi des revues susceptibles d'intéresser les jeunes; nous les laissons traîner dans les ateliers, à la cuisine et dans les toilettes. De plus, il faut afficher beaucoup afin d'habituer les jeunes à observer les messages écrits et à s'interroger sur leur contenu. Il y a donc un espace aux toilettes pour les graffiti (que nous remplissons nous-mêmes consciencieusement), des babillards où sont affichées des photos des derniers partys, des découpures de journaux, une bande dessinée humoristique, etc. Les ordres du jour des assemblées générales sont placardés dès l'entrée en vue d'attirer l'œil (nous soignons beaucoup la présentation visuelle de nos pancartes). Pour terminer le tout, il y a des calendriers où sont inscrites les dates des fêtes et des événements importants, ainsi que des affiches de toutes sortes. Le local «expose» sa raison d'être et renouvelle sans cesse le message dans le but de garder intacte la curiosité.

Idéalement, j'aurais aimé que le local soit aussi un lieu pour travailler de manière individuelle et autonome entre les ateliers. Les jeunes pourraient avoir accès à du matériel préparé d'avance sous forme de fiches de travail graduées et autocorrectrices ou de disquettes d'exercices pour travailler avec l'ordinateur. Les jeunes auraient ainsi une chance d'acquérir des habitudes de travail en se responsabilisant par rapport à leurs objectifs d'apprentissage. Nous serions disponibles, mais les jeunes pourraient très bien s'organiser seuls. C'est un projet dont nous avons souvent parlé mais qui n'est pas devenu réalité.

LE GROUPE POPULAIRE DANS SON MILIEU

1. Connaître son milieu

Le groupe populaire s'inscrit dans un milieu qui possède son histoire, ses caractéristiques propres en ce qui a trait à la population, à l'économie, à l'habitation, à l'éducation. S'inscrire dans un milieu, c'est prendre le parti de le connaître sous tous ses aspects. Connaître une ville, un quartier, c'est découvrir, à travers des lectures, des rencontres et des promenades, l'histoire de la ville, les taux de délinquance, de suicides, d'abandons scolaires, les loisirs, les luttes populaires, les déplacements de population. Ce n'est pas chose facile, le travail quotidien étant déjà si prenant qu'on risque d'oublier de faire cette recherche sur le milieu.

La Boîte à lettres est située à Longueuil, ville voisine de Montréal, qui ne possède évidemment pas les mêmes services et infrastructures que la métropole. Longueuil est un «gros village» qui a subi un développement urbain des plus désordonnés. Côte à côte se trouvent des centres commerciaux gigantesques, d'anciens chalets de campagne, des tours à bureaux, des appartements à loyer modique. La ville n'est pas divisée en quartiers comme l'est Montréal; les paroisses sont encore très actives en ce qui a trait aux loisirs des jeunes et des gens âgés. Longueuil possède deux CLSC, trois centres Travail-Québec ainsi que trois écoles secondaires dans un rayon de quatre kilomètres carrés. À cela s'ajoutent deux bibliothèques, un collège, une seule station de métro, grand lieu de rendez-vous, puisque c'est aussi le terminus de tous les trajets d'autobus de la Rive-Sud.

D'après le recensement de 1981, on dénombre 125 000 résidents, dont 22 p. 100 ont entre 15 et 25 ans. Les groupes populaires sont assez bien représentés: presque tous ceux qui y travaillent se connaissent, de près ou de loin. La ville offre une aide à ces groupes, ainsi que la possibilité d'utiliser des locaux et des services d'imprimerie, mais sa priorité demeure l'organisation des sports pour les jeunes. Les communications entre groupes populaires ainsi qu'avec les organismes publics sont plus faciles dans une ville comme Longueuil, que dans la lourdeur bureaucratique et l'anonymat de Montréal. Mais malgré quatre ans de travail dans cette ville, ma connaissance du milieu est encore faible et elle se résume surtout aux groupes populaires et aux organismes publics qui ont des liens avec les jeunes.

La connaissance du milieu est nécessaire si l'on considère les jeunes analphabètes comme des êtres à part entière ayant de multiples besoins, celui de savoir lire et écrire n'étant qu'un besoin parmi d'autres. Comme la plupart des jeunes de leur âge, les jeunes analphabètes sont très préoccupés par le fait de trouver un emploi; c'est pour eux la condition minimale de l'entrée réelle dans le monde des adultes et d'une certaine autonomie financière. Les jeunes veulent aussi quitter la maison familiale, trouver un logement, établir une relation amoureuse. Autant que celle du couple,

l'idée d'avoir un foyer à eux procure une sensation de réelle liberté à l'égard des parents. Cela ne veut pas dire que les projets tiennent le coup très longtemps, mais ils demeurent une priorité dans l'esprit de ces jeunes.

Pour certains, d'autres problèmes sont plus urgents: régler une séparation difficile, se sortir de la drogue, trouver un appartement après un séjour en maison d'hébergement, faire face à des problèmes psychiatriques. Et même s'ils étaient analphabètes, plusieurs ne sont restés que le temps d'une entrevue et sont repartis dans leur monde sans que nous ayons pu vraiment les aider. Au moins nous savions qu'ils connaissaient notre organisme et pouvaient y revenir.

Nous devons donc nous concevoir comme l'un des maillons d'une chaîne de coopération reliant les organismes qui répondent aux besoins des jeunes. La connaissance mutuelle des services et l'orientation rapide et directe sont indispensables.

2. Les groupes communautaires

Nos alliés les plus proches pour répondre aux besoins des jeunes demeurent les autres groupes communautaires. Nous partageons avec eux des objectifs similaires, une structure souple et des revendications communes. Il n'est pas faux de dire qu'au départ, chaque groupe se considère comme étant le plus important. Il y a risque d'entrer en compétition pour obtenir les subventions et attirer la «clientèle». Cette attitude ne sert aucunement le travail que nous faisons. Au contraire, c'est l'ouverture d'esprit et la franchise qui doivent être développées si l'on veut apprendre des autres et mieux connaître notre milieu.

Nous pouvons établir nos alliances communautaires selon deux axes: selon l'axe horizontal, soit avec ceux qui font de l'alphabétisation populaire, et selon l'axe vertical, soit avec ceux qui travaillent auprès des jeunes.

Les ressources jeunesse

Les organismes de Longueuil avec lesquels nous entretenons des liens sont: le Bureau de consultation jeunesse, la Maison des jeunes, l'Entretemps (hébergement à court et moyen terme), les Jeunes récupérateurs (programme d'emploi), le SEMO* (avant qu'il ne disparaisse en 1986), la Jeunesse ouvrière catholique (JOC). Nous travaillons souvent auprès des mêmes jeunes, pour des raisons différentes.

* Service externe de main-d'œuvre : service lié, surtout par le financement, au Service de placement et de main-d'œuvre du Canada.

La Boîte à lettres a été membre d'une table de concertation jeunesse à Longueuil pendant plusieurs années. Cette coalition voulait définir une série de revendications pour les jeunes, offrir de l'aide aux groupes, établir une plus grande coordination à l'égard des pouvoirs municipaux, provinciaux et fédéraux. Cette participation nous a apporté beaucoup. Nous avons appris à connaître notre milieu, ses ressources, ses projets. Nous nous sommes engagés pour défendre les autres groupes quand il était question de fermeture de services, de la diminution d'une subvention ou d'ingérence extérieure. C'est ensemble que nous avons pu élaborer une position commune sur les services à mettre sur pied à Longueuil pour répondre aux besoins des jeunes et sur l'aide que nous attendions de la municipalité et des organismes publics.

De notre côté, nous avons expliqué l'analphabétisme, phénomène peu connu des animateurs des groupes jeunesse, qui en soupçonnaient toutefois souvent l'existence. Nous avons partagé nos expériences concernant les filières de l'adaptation scolaire, les voies souvent sans débouchés que sont le professionnel court et les stages en milieu de travail. Grâce à notre travail, les groupes jeunesse se préoccupent davantage du volet éducation de leur projet et le défendent auprès des pouvoirs publics intéressés.

Depuis plusieurs années, nous avons des liens étroits avec l'organisme Les Jeunes récupérateurs. Cette entreprise embauche des jeunes pour la collecte et le tri du papier. Les jeunes sont formés à l'emploi et à la prise de responsabilités. L'objectif est de leur donner une expérience positive de quatre à six mois de travail et de faciliter leur insertion sur le marché du travail. Plusieurs de nos jeunes ont fait un stage aux Jeunes récupérateurs. Nous avions un suivi, puisqu'ils continuaient leur cours le soir et que l'entreprise en tenait compte dans son horaire de travail. Nous communiquions fréquemment avec les animateurs afin de suivre les progrès et parler des difficultés. Pour plusieurs jeunes, cette expérience aura permis de trouver un emploi stable.

Les collaborations dans l'orientation entre groupes jeunesse ne se font pas de façon bureaucratique. Nous connaissons les personnes qui travaillent dans les organismes et nous savons que les jeunes seront reçus rapidement et sans cérémonie. Pour préserver un lien harmonieux, la communication avec les groupes doit être entretenue continuellement. On ne peut pas se fier aux réputations, bonnes ou mauvaises. Il faut voir sur place, connaître et se faire connaître, car les structures sont souples et le roulement de personnel assez élevé. La Boîte à lettres invite les divers organismes dans ses locaux environ une fois par année. C'est l'occasion de discuter, de montrer notre matériel de travail et la vidéo, de présenter les nouveaux membres de l'équipe. Cette connaissance mutuelle aidera les animateurs lorsqu'il faudra adresser les jeunes au bon endroit.

Le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec

Depuis sa fondation, la Boîte à lettres fait partie du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ). Nous avons pris part à toutes les assemblées, nous avons participé à des comités de travail ainsi qu'au comité de coordination. Le Regroupement est pour nous primordial. Il n'existe pas simplement pour nous permettre de revendiquer de meilleures subventions. L'alphabétisation est une préoccupation sociale de plus en plus répandue dans différents secteurs de la population. Il est urgent de consolider les solutions de rechange au système scolaire traditionnel. Il n'y a pas qu'une voie d'accès au savoir et les organisations non gouvernementales le prouvent en organisant la formation à une échelle plus petite, selon les besoins des différentes populations qu'elles servent.

L'éducation populaire est continuellement menacée d'extinction ou de récupération. Au Québec, le gouvernement a dépensé 25 millions de dollars en 1989 pour l'alphabétisation. Les groupes populaires n'en recevaient que 2 millions, budget qui est gelé d'année en année.

Nous devons constituer un mouvement national pour assurer la survie de l'éducation populaire. Grâce au Regroupement, nous mettons en commun des réflexions et des analyses fondées sur nos expériences respectives. Nous élargissons notre vision de l'alphabétisation grâce aux groupes qui travaillent en milieu urbain et rural, avec des populations cibles. Chaque groupe contribue à enrichir la vision d'ensemble.

Depuis sa fondation, le RGPAQ a contribué à poser le problème sur les plans politique et social, de façon à éveiller l'opinion publique ainsi que les autorités politiques. Si nous sommes reconnus comme un partenaire essentiel sur le plan national comme sur le plan international (Unesco et Conseil international de l'éducation des adultes), le RGPAQ et les groupes qui en sont membres n'en retirent que peu de bénéfices financiers.

3. Les partenaires «non organisés»

L'entourage immédiat des personnes analphabètes

Nos partenaires dans le travail d'alphabétisation sont d'abord les personnes qui connaissent les jeunes. La collaboration que nous souhaitons ne doit pas être perçue comme une ingérence paternaliste ni comme la conclusion que les jeunes ne peuvent se prendre en main. Le milieu immédiat englobe les parents, les partenaires, les amis, les frères et sœurs des jeunes qui fréquentent l'organisme. Leur attitude peut influencer beaucoup le comportement des jeunes à l'égard de l'apprentissage.

Certains proches vivent la démarche d'alphabétisation du jeune dans un sentiment d'indifférence et de mépris. Ils ne posent jamais de questions, n'offrent aucune aide concrète à l'apprentissage. Ils ont déjà adopté le jugement de l'école et classé le jeune parmi les « incapables ». Ce mépris accable le jeune et le laisse complètement démuni comme au temps de la « petite école ».

Dans certains cas, par ailleurs, les proches sont trop protecteurs; ils vont écrire les lettres, régler les factures, lire le courrier, conduire le jeune partout où il doit aller. Même si l'intention est louable, cette attitude favorise la passivité et engendre un manque de confiance et d'initiative devant les démarches à entreprendre. L'aide constante des proches est étouffante. La personne analphabète se sent impuissante, passive, et s'habituera progressivement à cette prise en charge sécurisante.

Par contre, les proches savent parfois aider : ils reconnaissent la situation d'analphabétisme et s'informent des progrès, tout en apportant une aide adéquate. Ils encouragent constamment le jeune dans ses démarches, sans pour cela les faire à sa place. D'abord et avant tout, ces proches aiment la personne comme elle est et la considère comme **normale**. C'est le fondement de toute interaction que nous devons rechercher avec l'entourage. Sinon, le milieu de vie du jeune restera un obstacle à l'alphabétisation.

Souvent les gens de l'entourage ne savent pas comment s'y prendre pour donner de l'aide. Ils n'ont pas une vision claire de la démarche à suivre, accordent une importance énorme à des apprentissages superflus ou inadéquats. Le groupe populaire doit associer les proches à la démarche d'alphabétisation afin de leur faire jouer un rôle constructif dans l'apprentissage.

Cela peut se faire en invitant les gens à assister à un cours ou aux soirées de fin de session, lorsqu'on présente le résultat du travail. Les jeunes ont l'occasion de montrer leurs travaux et d'expliquer leurs objectifs d'apprentissage. Des rencontres spéciales peuvent être organisées sur notre démarche de travail, sur l'analphabétisme en général, afin d'aider les gens à voir le problème de façon globale.

Ce travail rend possible une collaboration que l'école ne réussit pas toujours à obtenir : se rapprocher du milieu de vie, permettre que les expériences circulent de part et d'autre. Car si l'organisme a des choses à transmettre, cela est aussi vrai pour l'entourage. Cet éclairage mutuel sera très profitable pour comprendre les blocages de certains jeunes et la façon dont ils vivent à l'extérieur de ce lieu limité qu'est l'organisme d'alphabétisation.

À la Boîte à lettres, nous avons entrepris ce travail sans lui donner une forme structurée ni d'objectifs précis. Nous avons invité l'entourage aux fêtes de Noël et aux soirées de fin d'année. Nous avons fait aussi des

soirées « portes ouvertes » au début et à la fin des sessions. Nous avions peur de paraître paternalistes en allant chercher les parents. Pourtant, nous avons pu constater que les jeunes sont contents de nous faire connaître leur entourage. Ils sont satisfaits aussi d'avoir accès librement à leur lieu de formation, de montrer les travaux qu'ils font, les livres ou les textes qu'ils lisent, le projet collectif en cours. Plus les liens sont étroits et constants entre l'extérieur et l'intérieur, plus le transfert de connaissances a des chances de s'effectuer.

Les personnes-ressources du milieu

Ceux qui peuvent être nos alliés ne sont pas tous organisés dans des réseaux collectifs. Certains groupes ou individus sont des partenaires essentiels parce qu'ils travaillent depuis longtemps dans leur quartier, qu'ils y sont connus et respectés et qu'ils connaissent les besoins des gens. Ce peut être le responsable du comptoir de vêtements d'occasion installé dans le sous-sol d'une église, le curé d'une paroisse, le propriétaire du dépanneur du coin, un gérant de caisse populaire. Ces personnes travaillent isolément et souvent dans l'ombre. Il faut se faire connaître d'elles de façon directe. Elles ont une expérience précieuse. Il faut leur parler de ce que nous faisons, les inviter à venir visiter le local, les inciter à nous envoyer les jeunes qu'elles côtoient et dont elles connaissent les lacunes. Ce contact contribuera à une meilleure insertion dans le milieu et permettra d'établir des réseaux multiples d'orientation dans le travail de recrutement.

4. Les organismes publics

Les établissements scolaires

Nous sommes en contact avec trois secteurs de l'éducation publique: le primaire, l'éducation des adultes, secteur de l'alphabétisation, et l'école des décrocheurs. Avec les écoles primaires, nous avons des rapports épisodiques et spontanés, qui sont surtout dus à l'initiative d'enseignants intéressés par notre pratique. Nous aimerions pouvoir rencontrer de manière plus régulière les équipes des écoles primaires, mais cela n'a pas encore été fait. Pourtant, c'est à cette étape que se détermine l'échec ou la réussite scolaire.

Avec le secteur de l'alphabétisation de la Commission scolaire de Chambly, nous avons toujours entretenu des liens. En 1984, les budgets des commissions scolaires du Québec étaient plus restreints et nous avons pu en profiter pour contacter les jeunes qui étaient sur sa liste d'attente. La collaboration s'est modifiée lorsque les budgets de l'alphabétisation dans les commissions scolaires ont augmenté, alors que ceux des groupes populaires stagnaient. Cette situation inégalitaire a toujours donné à nos rapports avec la commission scolaire une tournure délicate. Comment établir

un rapport respectueux des compétences mutuelles quand un des deux partenaires est sous-financé, menacé dans son avenir même? Comment discuter d'égal à égal avec un organisme qui gère une équipe de 4 personnes et donne un service à 25 jeunes, et une commission scolaire qui dispense des cours à plus de 400 personnes et administre un personnel d'une cinquantaine de travailleurs?

La reconnaissance de l'éducation populaire se fait sur le plan politique. Les commissions scolaires ne sont pas les «ennemis», même si elles sont manifestement privilégiées à nos dépens. Ce ne sont pas elles qui pourront modifier la situation, mais un changement d'orientation politique dans le développement de l'alphabétisation à long terme. Comme disait le représentant d'une commission scolaire pendant une réunion régionale: «Les groupes populaires ont une liberté et beaucoup de latitude pour déterminer leur travail, mais ils n'ont pas d'argent. Nous, c'est le contraire; on a l'argent mais on est enseveli sous les paperasses administratives et on a peu de marge de manœuvre.»

La collaboration avec la Commission scolaire de Chambly a été lente; il fallait vaincre les méfiances mutuelles. Comme nous étions convaincus de l'importance de notre travail, qui ne remplaçait pas l'école mais constituait un service différent, nous avons fait connaître clairement nos orientations. Cela a permis d'instaurer un climat franc et ouvert. Il n'empêche que toute collaboration est surtout une question de contact personnel. Notre ouverture et celle de la directrice du secteur de l'alphabétisation ont été déterminantes pour créer un rapport positif.

Les relations avec l'école de décrocheurs ont toujours été faibles et discontinues. Nous avons tenté des rapprochements, car nous voulions connaître les objectifs du programme de première année du secondaire afin de bien diriger les jeunes. Mais la méfiance est forte; les dirigeants de l'école de décrocheurs de Longueuil se sont sentis attaqués par notre travail et nos interventions publiques. Et comme plusieurs jeunes ont parlé sans détour de leurs expériences négatives dans les classes spéciales de cette école secondaire, cela a nui à nos rapports. Même si l'idée n'était pas de désigner un responsable de l'analphabétisme chez les jeunes, cela a été interprété dans ce sens. Les susceptibilités sont très grandes au secondaire quand il est question d'analphabétisme.

Mises sur pied à titre expérimental il y a quelques années, les écoles de décrocheurs ont essaimé partout au Québec. Elles ont comme mandat principal de permettre aux jeunes qui ont abandonné leurs études secondaires de les terminer. À ce titre, elles font partie de l'enseignement primaire et secondaire, même si elles reçoivent surtout des adultes. Ce rattachement des écoles de décrocheurs à l'enseignement primaire et secondaire a comme conséquence de les éloigner de l'enseignement aux adultes. Souvent ces deux structures existent côte à côte sans se connaître et offre des

programmes similaires. Il y a dédoublement des services et les jeunes sont parfois ballottés entre les deux avant de trouver la ressource adéquate.

Les jeunes analphabètes ne sont rarement des candidats pour les écoles de décrocheurs. Leurs besoins d'apprentissage se situent au niveau du primaire, même s'ils ont parfois en main un « diplôme » de professionnel court. L'organisation des cours dans les écoles de décrocheurs s'apparente souvent à celle des collèges. Chacun va à son rythme et doit être autonome dans sa démarche d'apprentissage. Les classes spéciales ne sont pas des expériences très concluantes pour initier les jeunes à une telle façon de travailler.

Les écoles de décrocheurs n'alphabétisent pas; cela ne fait pas partie des mandats du secondaire. Mais elles font face elles aussi à l'échec scolaire; elles commencent à offrir des classes de préalables aux exigences de la première secondaire. Il n'est pas évident que la classe de préalables, tout comme auparavant les classes d'adaptation scolaire du secondaire, conduise au programme ordinaire. Une autre voie d'évitement? Quel sera l'intérêt d'un jeune, qui a passé sa scolarité dans les classes spéciales et qui se retrouve, dans une telle filière, à l'école de décrocheurs? Il est préférable qu'un jeune s'alphabétise et se donne des objectifs réalisables pour fonctionner dans la société plutôt que de perdre son temps dans des classes qui prétendent conduire au secondaire sans jamais y mener vraiment.

La formation générale offerte aux adultes demeure un réseau étanchement cloisonné, véritable labyrinthe pour un jeune qui éprouve des difficultés. Certains se promèneront ainsi plusieurs mois entre l'école de décrocheurs, le recalage en classe de préalables et l'éducation des adultes en alphabétisation. Ce ballottage aura raison de la motivation de certains et en amènera plusieurs autres à végéter dans des classes inadéquates.

Les autres organismes publics

Nous devons rechercher les ressources des organismes publics du milieu: les centres d'emploi fédéraux et provinciaux, les CLSC, les hôpitaux, les ateliers de travail protégé, le Palais de justice. Ces organismes sont en contact avec les jeunes, que ceux-ci le veuillent ou non. Nous devons nous faire connaître d'eux, car ils ne connaissent, pour combler les lacunes de la formation, que l'éducation des adultes ou l'école de décrocheurs. Pour les jeunes, ces solutions seront souvent porteuses d'échec, parce qu'elles leur sont imposées et que la structure scolaire proposée leur rappelle trop leurs échecs antérieurs.

Les organismes publics sont en contact avec beaucoup de monde; leur rayon d'action est large, les services qu'ils offrent sont diversifiés et méconnus. Les CLSC dispensent des cours sur la sexualité, offrent des

cliniques de santé pour les jeunes, des services pour obtenir un avortement, des haltes-garderies, des cours prénataux. Les organismes qui s'occupent de l'emploi pour les handicapés mentaux offrent des services de consultation et d'évaluation. Les centres de main-d'œuvre offrent des programmes de réinsertion destinés aux femmes, etc.

Notre action auprès de ces organismes doit être planifiée et énergique, car ce n'est pas un travail facile. Les organismes publics veulent connaître les groupes populaires en autant que ceux-ci veulent bien se faire connaître d'eux. Les premiers pas doivent toujours venir des groupes populaires. Il faut s'armer de courage, rappeler plusieurs fois, suivre les méandres bureaucratiques, être patient. Le contact est difficile à établir, les équipes de travail sont grosses et on ne sait pas toujours qui est la personne à contacter. Le calendrier de travail semble toujours très chargé et les fonctionnaires ne voient pas nécessairement l'utilité de nous rencontrer pour discuter de l'analphabétisme. Lorsque nous obtenons enfin une rencontre, nous devons nous plier aux contraintes administratives.

CONCLUSION

On ne peut évaluer le travail de la Boîte à lettres uniquement d'après les progrès en alphabétisation, étant donné le caractère difficile et exigeant de ce mandat. Voici donc mes propres critères de réussite pour juger de l'efficacité du travail d'animation qui sous-tend et qui entoure la démarche d'alphabétisation.

— Que les jeunes qui abandonnent la formation sans avoir réussi restent en contact avec l'organisme. S'ils ont pu trouver un emploi, se sentir moins timides, être mieux dans leur peau, cela reflète certainement la qualité de notre travail. Il faut établir **une relation de confiance à long terme** avec les jeunes, afin qu'ils puissent apprivoiser l'alphabétisation et entreprendre la démarche à leur rythme. Des jeunes qui s'en sortent, qui parlent de l'organisme à d'autres, qui viennent nous revoir parce qu'ils se préoccupent des apprentissages scolaires de leur enfant, tout cela constitue des critères de réussite.

— Que l'organisme soit intégré à son milieu social et que ses partenaires continuent de voir en lui une ressource fiable, intègre, permanente. Il faut être connu et reconnu autant par les organismes communautaires que par les marchands, la municipalité, les organismes publics. Cette reconnaissance du milieu demande un travail patient et continu; elle est essentielle pour la survie de l'organisme, surtout face aux compressions budgétaires et aux tentatives de récupération. Notre travail d'animation n'est valable que s'il contribue à tisser **des liens de solidarité dans le milieu**. Et de la même façon, nous ne sommes efficaces comme ressource que si nous connaissons bien le milieu et ses caractéristiques.

— Que l'équipe en place, ainsi que le conseil d'administration qui l'épaule et la supervise, soient en constante évolution. L'alphabétisation est un travail trop délicat pour qu'on le fasse d'une façon routinière et désengagée. La force de l'organisme dépend essentiellement **de l'enthousiasme et de la vitalité de son équipe**. C'est ce qui fait la fragilité des organismes à but non lucratif, dont les budgets ne permettent pas de constituer des équipes stables. Il faut, comme animateur, avoir la franchise et le courage de se remettre en question et de partir si l'on est vidé. Le travail dans un groupe populaire est très exigeant et ingrat ; ce n'est pas une raison pour le faire de manière bureaucratique et minimiser les efforts. Sans une équipe décidée à faire de l'animation et à assumer l'innovation en alphabétisation, l'organisme est voué à la disparition.

— Que l'alphabétisation reste le fondement de notre travail d'animation. L'alphabétisation est un domaine relativement nouveau et exigeant. Tout est encore à faire, que ce soit des recherches-actions, l'élaboration d'instruments d'évaluation, l'élaboration des objectifs et des contenus d'apprentissage, la création de textes adaptés aux adultes, l'introduction de l'ordinateur, l'évaluation des acquis, etc. L'alphabétisation doit **se faire dans la recherche et l'expérimentation**, tout en visant les meilleurs résultats possibles.

— Que le travail que nous faisons réussisse à transformer les liens établis dans le réseau des jeunes analphabètes. Que le « chum » ou la mère du jeune adopte de nouveaux comportements à l'égard de la lecture et du jeune, pour que celui-ci se sente à l'aise et pour qu'il puisse adopter de nouvelles attitudes de « lecteur ». Notre travail ne peut apporter de résultat que s'il permet de modifier, de bouleverser les rapports antérieurs créés autour de la lecture.

Ces cinq points résument ma façon de voir les stratégies d'animation en alphabétisation dans un groupe populaire. Il n'empêche que je rêve d'une autre façon de concevoir l'alphabétisation. Et, puisque rien n'est impossible, je vous quitte sur ce rêve partagé par notre équipe initiale, composée de Pierre Stanton, Denis Bourgeois et moi-même, au cours de discussions interminables et pleines d'énergie.

Et si l'alphabétisation, c'était...

Autre chose qu'une école nouvelle et améliorée, en fait le contraire de l'école, où l'on fait encore, en vase clos, des cours, des apprentissages, des évaluations, etc.

Je rêve d'un grand immeuble communautaire où logeraient divers groupes populaires. Un objectif commun : aider les jeunes à s'en sortir, dans tous les domaines. Il pourrait y avoir un programme de travail en

débosselage, où les jeunes apprendraient à réparer les voitures, à préparer les estimations et les factures. Il pourrait y avoir un centre de loisirs où les jeunes se retrouveraient pour voir des documents vidéo, organiser une danse, planifier un tournoi sportif. À côté de la bibliothèque, il pourrait y avoir une garderie pour ceux qui viennent au centre; des jeunes pourraient amuser les enfants, supervisés par une équipe expérimentée.

Et naturellement, il pourrait y avoir un groupe d'alphabétisation, intégré à la vraie vie, intégré aux autres besoins des jeunes, de manière simple et concrète, pour les besoins immédiats comme pour les formations à long terme. Certains jeunes pourraient aller uniquement au centre de loisirs pendant deux ans avant d'entreprendre une démarche d'alphabétisation; ils pourraient ainsi en parler avec les animateurs, constater l'utilité de la démarche d'alphabétisation à l'occasion de la confection d'une affiche pour annoncer un film...

Et pourquoi pas un atelier de couture, un bazar permanent de vêtements d'occasion pour les gens du quartier? Et pourquoi pas un organisme qui s'occupe des problèmes de drogue et d'alcool? Il suffit de penser que des groupes accepteraient de partager un espace commun, de se concerter et de s'organiser collectivement, sans perdre leur autonomie et sans devenir une grosse «machine». Il «suffirait» aussi d'avoir assez d'argent pour louer ou (oh! merveille!) acheter ensemble un bâtiment.

Se pourrait-il que l'alphabétisation soit intégrée un jour aux autres préoccupations des jeunes (c'est-à-dire dans un même lieu, avec des équipes qui travaillent en collaboration)? Se pourrait-il que les jeunes puissent en même temps apprendre les bases du travail, de l'engagement, en rendant des services dans le quartier? Se pourrait-il que ce soit cela une école différente, une école de la vie, une école qui correspond aux besoins du milieu? On dit que ce sont les utopies qui nourrissent le quotidien. N'oubliez surtout pas de rêver!

Productions pédagogiques :

Jeune sait pas lire, document vidéo couleur de 39 minutes, réalisé par Roch Christophe Payer, produit par la Boîte à lettres, Longueuil, mai 1985. (Commande : La Boîte à lettres, 112, rue Nobert, Longueuil, Québec, J4J 2Y9; tél. : (514) 646-9273)

La presse à idées, journal de quatre pages présentant des textes écrits par les jeunes, encarté dans l'hebdo régional de la Rive-Sud en mai 1987. (On peut se procurer le journal et un rapport sur l'expérience à la Boîte à lettres.)

Rapports de recherche :

Bourgeois, Denis, et Sylvie Roy, « S'alphabétiser après l'échec scolaire », *ALPHA 86 — Recherches en alphabétisation*, sous la direction de Jean-Paul Hautecœur, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, 1986.

Bourgeois, Denis, Sylvie Roy, et Pierre Stanton, *Sortir de l'école par la porte d'en arrière. Être analphabète à 20 ans*, Longueuil, La Boîte à lettres, août 1984, texte ronéotypé.

APPARTENIR À LA MASSE ET MAÎTRISER LA PAROLE: UNE CULTURE ADULTE*

José Luis Corzo
Julio Lancho
Salamanque, Espagne

* Traduit de l'espagnol

LA MAISON-ÉCOLE SANTIAGO UNO DE SALAMANQUE

Tous les jeunes qui arrivent à la Maison-école Santiago Uno de Salamanque, pour y demander une place, savent que ceux qui ont le plus de problèmes l'obtiendront plus aisément que les autres. Aussi se gardent-ils bien d'habitude de cacher leurs problèmes. Sont plus facilement admis ceux qui ont été recalés aux examens que ceux qui y ont été reçus; ceux qui n'ont pas de famille que ceux qui en ont une; ceux qui ne peuvent pas payer que ceux qui ont de l'argent. Au début, certains cas vous font vraiment frémir. Du point de vue scolaire surtout. Bien que tous aient plus de 14 ans, il y en a parmi eux qui n'ont fait que 5 ou 6 années d'école primaire ou qui ont redoublé la sixième. Ce sont de très mauvais lecteurs, qui détestent l'école. Ils sont persuadés d'être des ratés. Certains de leurs compagnons ont pu entreprendre des études secondaires, tandis qu'eux doivent se contenter d'entrer en formation professionnelle, avec l'illusion qu'il n'y est plus tant question d'étudier que d'apprendre un métier. « Il aime bien la campagne, savez-vous, déclare souvent sa mère ou l'adulte qui amène le candidat, mais il n'est pas doué pour les études. Il n'aime pas les livres, voyez-vous. Tout le monde n'a pas les mêmes dispositions. En revanche, regardez sa sœur, qui n'a que six ans: elle est tous les jours plongée dans ses livres et ses cahiers... Mais ce garçon va avec son père conduire le tracteur, traire les vaches, et fait tout ce qu'on lui demande. »

L'éducateur qui accueille le candidat sent dans sa propre chair le défi qu'il faut commencer à relever ce jour-là. Il lui faut introduire ce jeune dans le rythme d'une école à **temps plein** (samedis et dimanches compris, sauf une fois par mois), sans qu'il s'en rende compte. D'une part, le jeune se rendra tous les jours, pendant l'horaire scolaire, à l'École d'agriculture Lorenzo-Milani, où il se peut qu'il suive un cours spécial d'adaptation jusqu'à ce qu'il atteigne le niveau de ses compagnons. D'autre part, à la Maison-école, il fera tous les jours des révisions, pendant les temps libres, avec un camarade volontaire, il fera toutes les semaines maintes activités de groupe et surtout il se consacrera à la lecture du journal, qui sera un instrument miraculeux pour convertir en un élève actif ce jeune abandonné par ses professeurs.

Tous les soirs, après le souper, toute la Maison se réunit pour lire le journal. Le maître-éducateur se met à le feuilleter, avec tout le monde

assis en cercle, grands et petits, éducateurs et cuisiniers, ainsi qu'avec Consuelo, la maîtresse de maison. Ils sont là, tous ensemble, attentifs et prêts à s'informer de ce qui se passe dans le monde. Au premier abord, ils ne témoignent pas d'intérêt pour les nouvelles et n'y prêtent guère attention. Il faut, jour après jour, éveiller leur intérêt et capter leur attention. (Comment s'arrangent donc ces professeurs qui prétendent qu'il faut toujours partir de ce qui intéresse les jeunes?) Pour leur ouvrir l'appétit, nous conseillons de commencer par ce qui est le plus difficile et le plus éloigné pour les jeunes (et non par le football) et de les provoquer. Il conviendrait de pousser plus avant notre réflexion: qui tire parti de l'ignorance des jeunes? Pourquoi les distrait-on tellement? Pourquoi veut-on les maintenir en marge de la société?...

Le maître-éducateur lit un texte et se met à questionner les jeunes, les uns après les autres, pour s'assurer qu'ils ont bien compris. Que veut dire ce mot? Où se trouve ce pays? (« Toi, montre-le sur la carte. ») Est-ce un pays riche ou pauvre? Qui dirige là-bas? Quelle est l'origine de cet événement? Quelles en sont les conséquences? Que s'est-il passé? Cela nous touche-t-il? Pouvons-nous nous en laver les mains? Le principal truc didactique consiste à stimuler la solidarité. Il ne s'agit pas de diviser le monde en Espagnols et étrangers, en gens proches et éloignés de soi, mais en protagonistes et personnes hors jeu. Il faut faire sentir la proximité des victimes, d'où qu'elles soient et quel que soit l'événement. Il faut tirer le suc de chaque nouvelle, jusqu'à ce qu'on se rende compte qu'elle nous touche nous aussi et en touche d'autres parmi les **nôtres**, aussi loin qu'ils soient. Il convient de la lier à tout ce qu'on peut déjà savoir. On ne doit jamais poser une question à qui en ignore la réponse. Il ne faut interroger le jeune qu'à propos de choses auxquelles nous savons qu'il peut répondre, aussi simples que puissent paraître certaines questions. Celui qui répond s'affirme vis-à-vis de lui-même et des autres, ne fût-ce qu'en citant le prénom du roi ou de son fils. Au cours de cette lecture du journal, bien des jeunes de Santiago Uno ont remporté leurs premiers succès scolaires, voire ont connu leur première et unique satisfaction intellectuelle. Ce qu'ils savaient, ils l'avaient sans doute appris en dehors de l'école, sûrement grâce à la télévision. Y a-t-il donc une meilleure occasion que celle-là pour faire le lien avec la vie et la rue?

Cet exercice, une fois qu'on a commencé à l'utiliser, voit ses résultats se multiplier par mille. Il suffit d'en constater les effets chez les plus anciens: « consultez votre professeur d'histoire », ou « sur cette question d'économie, interrogez votre professeur de mathématiques », « Pose la question à ton grand-père, pour voir s'il s'en souvient »... Il convient que les jeunes notent tous les jours les mots nouveaux qu'ils apprennent et deux ou trois des faits les plus intéressants qu'on leur a racontés. Ces notes leur serviront plus tard de calendrier et de référence.

Sur cette base quotidienne, qui ne dure que de 20 à 30 minutes, on peut construire une foule de choses: d'abord, susciter un intérêt

inépuisable pour tout ce qui arrive aux démunis de ce monde; ensuite, pénétrer avec les adultes dans un monde de sujets plus sérieux et plus variés; et surtout, faire comprendre, jour après jour, que tout ce que racontent les journaux n'est pas vrai, et le prouver. On tirera de tout cela une connaissance détaillée de l'industrie de l'information (propriétaires, agences, publicité, groupes de pression, etc.). Aujourd'hui, cela s'avère une condition indispensable pour conserver la liberté qu on nous enlève en nous informant mal.

Puis, il y a moyen de suivre de longs événements au cours d'un trimestre, de «démonter» des nouvelles avec soin pour les voir du dedans avec toutes les fausseté et les exagérations, ainsi que de les rédiger nous-mêmes d'après les règles que suivent les journalistes, de manière à ne plus jamais oublier une telle expérience. On pourrait même en arriver à confectionner en huit heures un journal scolaire, tel que *La Bronca* (*La Bagarre*, journal indépendant de Santiago Uno), qu'on publie de temps à autre. Le plus important est le fait que l'on forme ainsi des citoyens informés, critiques et engagés, qui cherchent la vérité.

LES RACINES DE NOTRE EXPÉRIENCE: L'ÉCOLE DE BARBIANA (LORENZO MILANI, 1923-1967)

Cette expérience espagnole d'éducation et d'alphabétisation des adultes, au sens le plus large du terme, trouve son origine dans l'œuvre d'un Italien, Lorenzo Milani, dont les élèves, montagnards de la minuscule paroisse de Barbiana (Florence), ont écrit en 1967 la *Lettre à une maîtresse d'école*. Traduite en espagnol en 1970, cette lettre a fortement influencé les expériences que nous décrivons ici.

Ce texte fut le sommet et la synthèse de l'œuvre de ce prêtre italien, qui mourut quelques semaines plus tard, à l'âge de 44 ans, vaincu par la maladie. Mais ce n'est pas là son seul apport. Aussi devons-nous replacer la *Lettre à une maîtresse d'école* dans son contexte, afin qu'on puisse mieux comprendre notre propre expérience d'éducation en Espagne.

Milani est un double converti. Tout d'abord, en pleine guerre mondiale, alors qu'il avait déjà 20 ans, il s'est converti au catholicisme, auquel il arriva à partir de l'agnosticisme de sa famille (sa mère était juive non pratiquante). Presque en même temps, il s'est «converti» à la solidarité avec les pauvres et les classes sociales défavorisées, dont il s'est rapproché en sortant de son milieu familial fortuné et cultivé.

Sa première conversion l'amena dans la paroisse de Calenzano, située dans la ceinture industrielle de Florence. On sortait à peine de la guerre, du fascisme, de la misère, des traditions arriérées, dans maintes régions, pour se mettre en route vers le progrès et la liberté. Le jeune vicaire

de la paroisse, qui s'était récemment converti à l'Évangile de Jésus-Christ, se trouvait devant ses paroissiens, comme s'il butait contre un mur de préjugés et de conditionnements, fabriqués par la propagande et les modes, sans que la moindre capacité de raisonner leur ait opposé quelque résistance. Milani se rendait compte qu'il était impossible que la Parole vivifiante de sa religion pénétrât en quelque manière dans ces esprits démunis sur le plan de la parole. Or, la parole humaine était le seul véhicule possible pour faire passer sa Parole faite chair. Il a pris alors la décision de consacrer son travail sacerdotal à répandre la culture, principalement chez les jeunes gens, qui étaient la proie de toutes les propagandes, y compris la pire propagande ecclésiastique. Son intuition théologique lui interdisait de concevoir que quelqu'un puisse avoir la foi en la Parole de Dieu sans l'avoir écoutée dans le seul milieu où elle peut être prononcée, soit dans le monde. En outre, Milani entendait bien que chacun, du fond de son cœur, devait dire librement la parole qui désigne la réalité. C'est cela, être adulte : non point apprendre ce que d'autres ont dit, mais appeler soi-même les choses par leur véritable nom. Dans cet écho intérieur, qui utilise les mots de la langue courante pour désigner chaque réalité par le nom qu'elle mérite — et non par celui que d'autres lui imposent —, l'homme reçoit l'appel de la réalité, qui s'adresse à lui seul. Appel et réponse constituent cette rencontre mutuelle, où le réel se voit éclairé par son nom authentique et où le moi de chacun est cité à comparaître dans la cause du réel. On atteint là le point culminant de l'humain. (Pour le croyant, c'est aussi un point de rencontre avec Dieu.)

Il est étonnant de constater combien Milani était proche de Paulo Freire, bien que les deux hommes ne se soient pas connus. Mais la deuxième conversion de Milani, celle en faveur des pauvres, nous fournit la deuxième partie — non moins « freirienne » — de son intention pédagogique : les pauvres sont plus près de la réalité. Les coloniser, leur imposer les noms que nous donnons aux choses, c'est leur faire violence et détruire du même coup les possibilités d'une vraie culture libre, et libératrice de surcroît. C'est que Milani examine d'une manière exhaustive la colonisation des pauvres, qui a été l'œuvre de la culture bourgeoise dominante. Au milieu de l'euphorie déclenchée par la paix mondiale, il pressent tous les risques qui aujourd'hui sont déjà devenus des réalités : l'invasion des médias dans toutes les couches de la société, qui y fabriquent une culture populaire et une information qui, d'habitude, sont tournées vers les intérêts capitalistes ; la destruction de la conscience de classe que cela entraîne et l'éloignement des exploités vers des zones en voie de développement, comme le tiers monde, moins visibles pour nous.

Milani a consacré un livre — le seul qu'il ait écrit sous son nom[1] — à l'étude de l'Église, qui est parfois complice de cette domination des pauvres à travers la culture. Malgré le long prologue signé par un archevêque et l'imprimatur signé par le cardinal de Florence, ce livre a été retiré des librairies, car on le trouvait trop critique.

Mais il devait y avoir encore deux autres chocs avec les institutions civiles de ce monde libre et démocratique: d'une part, avec la magistrature et, surtout, avec le pouvoir législatif aux décisions duquel les juges s'en remettent inexorablement, et, d'autre part, avec l'école. Le premier choc fut provoqué par la défense de l'objection de conscience, que Milani faisait dans son livre, à l'égard du service militaire. Du même coup, il s'en prenait aussi à l'armée et à la patrie en tant que protectrice des intérêts particuliers. Mais, dans l'esprit de ce qui a été exposé plus haut, Milani a clairement expliqué que l'objection de conscience n'était que l'attitude normale du citoyen moderne et qu'elle ne se limitait pas au domaine militaire.

Le texte le plus connu, signé cette fois par ses jeunes élèves de la montagne florentine, fait entrer Milani en conflit avec l'école obligatoire, qui était une véritable entreprise de sélection et de domestication. Cependant, Milani y voit la dernière organisation qui soit capable de cultiver la conscience et la lucidité.

À partir de cette expérience, dont le protagoniste avait dit que **la plus grande infidélité qu'on pouvait commettre à l'égard d'un mort, c'était de lui être fidèle**, on a vu surgir en Espagne un Mouvement d'éducateurs milaniens (MEM), qui fait partie du courant de renouveau pédagogique des dernières années. Ce mouvement conçoit l'éducation comme une prise de position face à la domination et, par conséquent, comme une «désadaptation» plus que comme son contraire: l'intégration dans le monde d'aujourd'hui.

Les techniques didactiques du MEM se contentent de faire prendre conscience de la réalité à partir des intérêts des plus démunis. En même temps, c'est une prise de parole, non moins historique que la prise de la Bastille. Mais, bien sûr, la parole est de plus en plus exposée à l'inefficacité et à la difficulté même qu'on éprouve à l'obtenir. La parole doit mener à l'action, à une attitude personnelle et collective qui jaillira de la prise de position consciente.

Tout ce que nous venons de dire explique, au moins quelque peu, l'énorme méconnaissance du message milanien, sinon le rejet dont il fait l'objet. C'est que Milani place les continuateurs de ses efforts sur le terrain peu propice, et glissant, du paradoxe. Ce «non, mais oui» qui consiste à n'élaborer de théorie pédagogique qu'à partir de la praxis engagée, à s'opposer radicalement aux institutions — depuis l'Église jusqu'à l'école et aux médias, en passant par la magistrature ou le législateur —, tout en respectant rigoureusement l'orthodoxie de chacune d'elles, et à exiger de la culture dominante que les opprimés participent à ses réussites, ne manque pas d'être incommode et choquant dans notre monde où règne l'arrivisme et l'indifférence.

Mais de tous les paradoxes qu'on peut imaginer, celui qui étonne le plus les enseignants de métier, c'est de nouveau l'attitude paradoxale que Milani adopte en ce qui concerne les méthodes. Ce créateur de magnifiques méthodes didactiques, qui par elles-mêmes auraient pu représenter un apport important à la pédagogie, n'accorde aux méthodes qu'une importance fort relative : « Mes amis me demandent souvent, dit-il, comment je fais pour diriger l'école et comment je fais pour qu'elle soit toujours pleine. Ils insistent auprès de moi, pour que j'écrive une méthode, qui leur donne des précisions sur les programmes, les matières et la méthode didactique. Ils posent mal la question. Ils ne devraient pas s'inquiéter de savoir comment il faut faire pour enseigner, mais uniquement de **savoir comment il faut être pour pouvoir enseigner**[7]. »

Cette déclaration, de même que celle que nous avons citée plus haut concernant l'« infidélité aux morts », fait en sorte qu'il est impossible de suivre les traces de Milani pas à pas, comme on le fait pour d'autres pédagogues illustres, vivants ou disparus — Freire et Freinet en tête —, dont dans bien des cas on adopte la méthode sans adopter l'intention, édulcorant ainsi leur message. Nous soulignons ici ce point, parce que les expériences qui se déroulent à la Maison-école Santiago Uno, à l'École d'agriculture Lorenzo-Milani — toutes deux situées à Salamanque — et dans d'autres écoles et centres pour adultes des périphéries urbaines et des milieux ruraux espagnols, sont toutes singulières, volontairement irrépétables et hétérogènes. On peut en dire autant des applications méthodologiques qu'on y fait : la lecture du journal, l'écriture collective, les visites et les voyages.

Ce qui est commun à toutes ces expériences, c'est **la façon d'être, plus que la façon de faire**. C'est pourquoi nous distinguerons bien l'être du faire, dans la description des stratégies d'éducation que nous allons aborder ci-après.

LE JOURNAL, POUR L'ALPHABÉTISATION ET LA CULTURE

D'abord, entendons-nous sur le sens du mot « culture ». Pour les élèves de Barbiana, « **la vraie culture, celle que personne n'a encore possédée, se compose de deux éléments : appartenir à la masse et posséder la parole**[8] ». D'après cette définition, nous devrions tous être mis dans la catégorie des gens incultes et une très grande majorité d'entre nous, dans celle des « analphabètes ». Nous invitons le lecteur à bien se rendre compte que nous ne parlons pas ici de la culture traditionnelle. En poussant notre raisonnement jusqu'au bout, nous pourrions en déduire que cette grande majorité d'« analphabètes » se situeraient aux extrêmes du spectre : d'une part, la masse et, d'autre part, les personnes « cultivées », qui sont les plus éloignées des préoccupations de la majorité.

Car les **analphabètes** et les **gens incultes** ne sont pas semblables. Les uns, qui ignorent la vitalité qui anime la majorité, ont la chance de posséder

la culture dominante. Les autres, qui font partie d'un monde traditionnellement plus enclin à la coopération, ignorent les mécanismes et les clés de cette culture dominante.

Le processus logique de **culturisation** et d'**alphabétisation** passerait, pour les uns, par la reconnaissance et la mise en pratique de valeurs tombées en désuétude, comme la solidarité, et, pour les autres, par l'apprentissage des rouages de la culture officielle — posséder la parole — sans abandonner leur propre monde culturel. Toutefois, le problème que pose l'école vient en second lieu.

C'est ainsi que le processus d'alphabétisation, au sens large où nous employons ici ce terme, ne peut pas se produire dans un sens vertical — la culture se donnant et se recevant —, mais doit se produire dans un sens convergent : éducateurs et apprenants échangeant leurs modèles culturels respectifs, pour produire une nouvelle réalité.

Ce qui arrive, c'est que ce processus d'alphabétisation se « joue » toujours sur le terrain de l'équipe la plus puissante, si bien que la formulation qui précède passe difficilement du domaine de la théorie à celui de la pratique. De cette manière, ce qui a lieu dans un bon nombre de cas, c'est une contrefaçon de l'alphabétisation, une invasion culturelle que Freire a qualifiée d'« éducation bancaire ».

Et cela arrive fréquemment, malgré la bonne volonté des éducateurs, plus soucieux des méthodes que du sens de leur travail. Fixons notre attention sur l'une de celles-ci, à laquelle nous avons eu recours à profusion : l'utilisation éducative du journal. C'est là une des méthodes les plus susceptibles d'une utilisation « bancaire ». Il suffit que les journaux apparaissent dans un groupe d'adultes en cours de formation pour qu'on considère comme acquis qu'ils seront les instruments d'une éducation libératrice.

Au fond, cette vision superficielle de la question repose sur deux mythes très répandus à propos du travail avec les journaux et qu'il faut détruire. Le premier de ces mythes consiste à dire qu'avec la presse on introduit la vie dans l'école. Cette idée, bien intentionnée et fort répandue, est potentiellement très dangereuse, car elle entraîne une certaine forme de complaisance. Il suffirait d'introduire les journaux dans les écoles pour obtenir une interrelation très étroite entre l'école et la vie et pour pouvoir dès lors parler d'une éducation au service des adultes, ainsi que d'éducateurs modernes et libérés des méthodes d'autrefois. Toutefois, tout n'est pas si facile que cela. Cette idée n'en est pas moins un lieu commun destiné à épater la galerie. La presse n'est pas la vie. Bien plus, avec la presse, des points de vue qui ne sont pas objectifs sont introduits à l'école, ce qui est inquiétant. Il ne faut pas en conclure qu'on ne doit pas utiliser la presse, car les livres — y compris les manuels scolaires — présentent aussi une

vision de la vie qui n'est pas toujours objective, sans qu'on songe à les remettre en question. C'est que le système éducatif dans lequel nous évoluons — de même que tous les systèmes quels qu'ils soient — donne une vision de la vie qui est déformée en fonction des intérêts de certains.

L'avantage de la presse à cet égard réside dans le fait que ses déformations sont plus évidentes aux yeux du lecteur averti, vu qu'elles ont un caractère conjoncturel et n'ont pas la prétention de lui offrir des réponses globales. Cela permet de démythifier le texte imprimé et avec lui le brevet d'infaillibilité dont jouit la culture écrite — **ce qui est publié dans les livres** — aux yeux de l'homme de la rue.

Le deuxième mythe consiste à penser que le travail avec la presse vous libère. Cette idée, tout autant que la précédente, ne fait que confondre le moyen avec la fin. L'utilisation pure et simple des journaux dans les écoles pour adultes, si elle n'est pas accompagnée d'une réflexion minutieuse sur la fonction que remplissent les journaux, n'est pas autre chose qu'une forme d'abêtissement. Cela reviendrait plus ou moins à transmettre avec plus d'efficacité les valeurs de toujours, celles-là mêmes de l'école traditionnelle. Nous voilà donc bien avancés! Ce n'est pas le moyen qui libère. Il ne suffit pas de changer les outils de l'action éducative. L'usage des journaux ne sera libérateur qu'à condition que son but le soit et que celui-ci soit bien clair aux yeux de ceux qui participent au processus éducatif.

Mais, en fin de compte, un fois débarrassés des mythes et bien au courant du degré de partialité des journaux, quel chemin allons-nous donc prendre, quand nous aurons devant nous un groupe de jeunes du monde rural ou un cercle d'adultes d'une ville-dortoir ?

Bien sûr, le chemin du paradoxe. C'est précisément parce que les journaux sont tendancieux et partiaux — comme tout, du reste — qu'il faut les utiliser. C'est justement parce qu'ils expriment la vision du monde de ceux qui dirigent qu'il y a lieu de les passer au crible. C'est précisément parce qu'ils emploient un jargon hermétique, qui n'est à la portée que de ceux qui possèdent la parole, qu'il faut les traduire. C'est justement parce que, s'ils sont utilisés sans méfiance, ils risquent de provoquer une invasion culturelle et une contrefaçon de l'**alphabétisation** qu'il faut les démasquer.

Or, il faut faire tout cela précisément avec des gens qui appartiennent à cette grande majorité des quartiers périphériques. Ce n'est pas pour eux que sont faits les journaux, où ils n'apparaissent que sporadiquement dans l'anonymat de la masse et toujours dans des circonstances négatives. Il faut le faire précisément dans l'intention d'**alphabétiser** ces gens, c'est-à-dire de les aider à mieux comprendre le monde, en tenant compte, de plus, qu'un journal, c'est quelque chose qui reste fort loin d'eux. Pourquoi ?

Il est essentiel de donner une réponse à cette question pour affronter une telle tâche. Il nous paraît clair que les Espagnols, dans leur grande majorité, ne possèdent pas les clés dont ils auraient besoin pour lire les journaux. Il leur manque non seulement la maîtrise de ce jargon hermétique, mais encore les instruments linguistiques et le niveau culturel voulus pour comprendre suffisamment les mécanismes qui font fonctionner un monde aussi complexe que le nôtre. Mais, en outre, nous les Espagnols — en raison, assurément, de l'héritage néfaste du régime antérieur — nous manquons de sens collectif, c'est-à-dire de sens politique. La société espagnole n'a toujours pas réussi à se structurer : les chiffres montrent que la participation aux associations, de quelque nature qu'elles soient, reste faible. C'est ainsi que la vie décrite par les journaux, qui tourne autour de la vie collective, manque tout à fait d'intérêt pour la majorité d'une population qui ne comprend rien à ce qu'ils disent et qui semble avoir été poussée, en fonction d'un legs historique et par suite de l'exaltation actuelle de tout ce qui est privé, à choisir la voie d'un individualisme féroce.

Les journaux sont-ils donc un instrument adéquat pour l'alphabétisation ? Sans aucun doute. On pourrait même dire qu'ils constituent un instrument privilégié et indispensable, où s'entrecroisent, tout en s'affrontant, les carences en matière de moyens des uns et les carences humaines des autres. C'est pourquoi il faut utiliser les journaux, les passer au crible, les traduire et les dénoncer, afin de fondre de la sorte, en un seul et même processus, l'apprentissage du moyen et la saisie du sens que la réalité a pour chacun. En pratique, cela veut dire qu'il y a lieu d'éviter cette tendance qu'on a facilement, au premier abord, de vouloir rendre « pédagogiques » les contenus des journaux, c'est-à-dire les convertir en auxiliaires précieux pour organiser des jeux linguistiques ou mathématiques, comme on le faisait jadis avec les exercices de rédaction sur le printemps. Cette façon de faire, qui, comme nous l'avons indiqué plus haut, est bancaire, ne manque pas de désorienter et d'isoler les gens.

FACE À LA CULTURE DES PATRONS

Si l'on ne veut pas désorienter les gens, les isoler ou en faire des découpeurs de journaux, il faudra commencer par savoir à qui on a affaire dans le monde de la communication en Espagne. Il n'est pas toujours facile d'acquérir cette connaissance, mais celle-ci s'avère indispensable pour pouvoir lire l'information avec un minimum de garanties. Il faudra découvrir petit à petit quels sont les patrons de l'information, les groupes économiques et financiers, idéologiques et politiques qui contrôlent l'appareil national de l'information. Il conviendra essentiellement de jeter un coup d'œil sur :

— les principaux journaux nationaux et régionaux ;

— les groupes journalistiques ;

— les agences de presse;

— les agences de publicité et les annonceurs.

Il convient d'être attentif aux changements de propriétaire, à la pénétration des capitaux et au débarquement des grands groupes multinationaux sur le marché espagnol de la communication. Tous ces mouvements, qui se produisent actuellement à un rythme accéléré, sont en train de modifier d'une façon significative le panorama de l'information dans notre pays. Les relations qu'on fait dans les titres des médias sont assez vite périmées et risquent de donner lieu à des équivoques. Mais, étant donné qu'il est compliqué de décoder des messages sans savoir qui les émet, ce travail ingrat est tout à fait nécessaire. De plus, il vous apprend à estimer à sa juste valeur le pluralisme apparent de l'information, qui est de plus en plus menacé, à cause de la tendance irrépressible à la concentration des médias.

Après cela, il s'impose de procéder à l'analyse de la structure des journaux. Quels sont les projets des entreprises de presse, leur développement technologique et surtout leurs sources de financement ? Ce chapitre du financement apportera de nouvelles lumières sur un autre type d'influence qui s'exerce sur l'information, avant qu'elle aboutisse au lecteur. Évaluer la part que les coûts de distribution et de publicité représentent dans le prix de revient pour une entreprise de presse donnée est un exercice qu'il faut faire et qui clarifie bien des choses.

L'étude de la structure des entreprises de presse pourrait être suivie de l'analyse formelle du **journal en tant qu'objet**. C'est ici que commence, à vrai dire, le travail de décodage, étant donné que celui qui lit un journal n'est pas conscient du fait que telle ou telle présentation de l'information constitue déjà une manipulation. Il nous paraît donc important de nous attacher à l'analyse de la distribution des espaces, des structures et des suppléments, mais par-dessus tout à leur hiérarchisation et aux critères suivant lesquels celle-ci est faite.

Sur cette route que nous avons empruntée, viendrait ensuite l'étude de la structure de la nouvelle. Pour qui sait comment sont les nouvelles vues du dedans, le travail qui reste à faire est beaucoup plus facile. C'est aussi l'occasion d'aborder les différents genres journalistiques.

Ce n'est qu'après cette démarche qu'il est permis d'entreprendre un travail de décodage du contenu des nouvelles et des codes linguistiques dans lesquels ceux-ci sont formulés. Il s'agit là d'un travail de **traduction** du langage journalistique — qui est un des langages cultivés — au langage populaire, qui garantira la compréhension profonde des messages. Nous faisons cela de diverses manières, en fonction du contexte et du groupe qui s'applique à cette tâche. Ce peut être une lecture où les participants seront assis en cercle, du genre de celle qui a été décrite plus haut, et où

l'on essaiera de prendre conscience de la réalité quotidienne. Cela peut être l'analyse en profondeur de la nouvelle qui apparaîtra chaque jour comme étant la plus importante pour le groupe : on la démontera et on la reconstruira, en partant de la perspective de ceux qui n'écriront jamais dans les journaux. On peut aussi se mettre à suivre une seule et même nouvelle qui évolue, pendant un laps de temps, un trimestre en général, ce qui procure une connaissance exhaustive de l'affaire, ainsi que les circonstances qui l'entourent et en déterminent le déroulement. Cela pourra encore se faire d'autres manières... Peu importe, à condition que la presse soit utilisée pour être passée au crible, traduite et démasquée.

Abordons maintenant un travail connexe : la rédaction de journaux par les groupes en formation, tels que *La Bronca* de Santiago Uno (Salamanque), déjà cité, ou *Al loro* (*À l'ouvrage*) du Centre d'adultes d'Alcorcon (Madrid). Il ne s'agit pas de revues littéraires, mais de journaux, comme on en prépare dans la plupart des centres éducatifs. Ce sont des journaux d'information, contenant des nouvelles qui intéressent la communauté où ils sont diffusés. Ils sont financés par les moyens auxquels les journaux recourent habituellement, comme la publicité et la vente. Tout cela est inspiré par un double objectif. D'une part, on veut **connaître du dedans** les conditionnements, les conflits que créent les intérêts divergents, les contraintes et les limites de la profession de journaliste, qui est si souvent idéalisée par les gens peu instruits. D'autre part, on souhaite que ce journal serve de **moyen d'expression**, aussi modeste soit-il, à ceux qui ne prennent jamais la parole.

Dans tout usage du journal en classe, il sera indispensable de reconstruire les nouvelles. Le point faible du récepteur est sa passivité à l'égard des médias. Pour triompher de celle-ci, il ne suffit pas, comme disent certains, de convertir de temps à autre le récepteur en un petit émetteur de ses propres messages. La production de journaux scolaires, aussi bien qu'elle se fasse, n'est pas suffisante. On y apprend les trucs de la presse, ses limites et ses contraintes. C'est là un acquis précieux pour le jour où l'on prend vraiment un journal en main. Mais cela risque même de créer un profond scepticisme et une indifférence telle qu'elle finit par s'appliquer à n'importe quelle nouvelle. Or, cela n'est pas bon.

Bertrand Russell a dit que « **l'école devait enseigner aux enfants l'art de lire les journaux avec incrédulité** ». Cela, c'est tout autre chose. À la différence du scepticisme, l'incrédulité est active. Or, c'est bien là ce dont il s'agit : se transformer en un interprète actif, et cesser d'être un individu passif et négatif, qui s'exclut lui-même de la société.

Interpréter ne veut pas toujours dire atteindre le but ni, encore moins, obtenir la vérité au moyen de « contacts » personnels et intransmissibles. Il ne s'agit pas non plus d'être pédant, mais bien plutôt de chercher sans répit la vérité relative. Bien sûr, « relative » veut dire « non absolue »,

mais ce n'est pas ce qu'il y a ici de plus important. Nous voulons dire **la vérité relative à la masse**, en fonction de laquelle nous avons déjà dit que nous faisions notre lecture : la vérité qu'il y a derrière la nouvelle et qui nous concerne.

Voyons un exemple. Après avoir suivi pendant des semaines un même thème journalistique (nos monographies, comme nous les appelons) ou bien après avoir soigneusement démonté une nouvelle en particulier, le groupe doit mettre par écrit sa propre version. À cet égard, il évoquera les événements qui ont précédé l'affaire, pour bien situer les faits récents. Ensuite, il se posera les six questions de base du journalisme : **qui ? quoi ? quand ? comment ? où ? et pourquoi ?** À ces questions, nous ajoutons le récit, **les événements qui ont précédé et les conséquences**. Pour peu qu'on lise une nouvelle du point de vue des parias de l'histoire, des plus démunis de la société, plus rien ne tient debout.

C'est là un exercice amusant et passionnant, ouvert sur les conséquences qui doivent encore se produire. C'est aussi un exercice difficile pour les enseignants qui croient à l'école neutre et pensent qu'ils doivent dissimuler leurs opinions. Lorsqu'ils travaillent auprès d'adultes, beaucoup croient devoir esquiver ces questions délicates qui risquent de troubler la paix scolaire. Bien au contraire, celles-ci fournissent une occasion rêvée pour exercer la vraie démocratie, afin que l'enseignant devienne le garant absolu de la liberté d'expression de toutes les opinions — y compris la sienne —, non seulement celles de ceux qui sont présents, mais encore les opinions de ceux qui ne sont pas là pour les exposer. Tout avis contraire mérite de retenir l'attention et d'autant plus s'il est minoritaire. C'est là une bonne occasion pour écrire au tableau les points de vue des uns et des autres, ainsi que pour obliger tout le monde à réfléchir et même à s'exposer aux arguments d'autrui. (Un exercice classique de rhétorique n'est pas non plus malvenu, de temps à autre.) On surmonte l'absence de la vérité en la cherchant avec empressement. De même, on remédie à la nostalgie de la neutralité en accordant de l'estime à son adversaire. C'est ainsi que les choses devraient également se passer dans la vie.

L'article rédigé par le groupe ne doit pas nécessairement être unanime. On peut y exprimer la divergence de certains en ce qui concerne l'interprétation des faits ou introduire la référence tirée de la presse officielle, ou encore prévoir les diverses conséquences possibles.

DONNER ENSEMBLE UN NOUVEAU NOM AU MONDE : L'ÉCRITURE COLLECTIVE

La meilleure méthode pour arriver à cette rédaction active et nouvelle d'après les règles journalistiques est l'écriture collective. C'est là le véritable sommet de la pédagogie de Milani. Celui-ci veut que parle enfin

la majorité silencieuse de la terre. Jusqu'à présent, les pauvres (cultivateurs, pêcheurs, ouvriers, bergers, etc.) n'écrivaient pas de livres. A vrai dire, ils n'en lisaient pas non plus beaucoup. Presque aucun d'eux n'en achète et il n'y a d'ailleurs pas de place dans leur maison pour les ranger. S'ils ont déjà lu, ils ont lu les livres que d'autres avaient écrits. En effet, on nous a tous expliqué à l'école les livres des grands auteurs. On nous a dit que ces auteurs étaient des génies qu'il fallait admirer et imiter, si l'on voulait écrire quelque chose. Nous avons de la sorte ajouté foi à plusieurs erreurs. Premièrement, que l'art d'écrire est un privilège, presque un don des dieux. Deuxièmement, que c'est un travail individuel et non un travail de groupe. Troisièmement, que c'est l'affaire d'un petit nombre, qui s'adresse à une minorité. Quatrièmement, que pour en arriver à écrire, il faut lire les œuvres de ces écrivains du passé comme le font les écrivains actuels, qui se lisent également entre eux.

L'écriture collective suit un processus inverse de celui qui consiste à développer des idées schématisées. Il s'agit plutôt d'un processus d'induction à partir d'idées éparses, des intuitions et des balbutiements de chacun. Écrits sur de petits bouts de papier, ces points de départ sont classés, réunis ou séparés par thèmes, après de simples exercices d'analyse et de comparaison qui fournissent les différents chapitres ou les aspects de la question. On ne supprime rien, si ce n'est de pures répétitions. Une fois qu'on a classé les petits papiers dans chaque chapitre, avec les contradictions et tous les détails qu'ils contiennent, on les transcrit de manière que tout le monde puisse les avoir devant soi. Vient ensuite le moment de la révision collective, de la confrontation des opinions, de la mise en ordre des idées et du choix du mot le plus juste pour exprimer avec précision ce qu'on voulait dire. Au début, les participants n'y arrivaient pas. Aucun d'eux n'aurait été capable d'écrire tout le texte par ses propres moyens. A présent, ils apprennent à le faire en groupe, la lumière jaillit et ils trouvent le mot juste. Le «**nous**» communautaire jaillit en même temps parmi eux, grâce à l'écrit collectif.

Arrive enfin le moment de travailler le style, de supprimer tout ce qui est de trop et de choisir ce qui paraît le plus clair pour les lecteurs de la masse (et non pour l'élite). C'est un moment de créativité et, tout à la fois, de découverte: la réalité se trouve là au-dehors, dans les ténèbres épaisses de tout ce que nous ne maîtrisons pas, mais quand nous lui donnons un nom, elle se transfigure et nous apparaît dans tout son éclat. Apprendre à parler, c'est apprendre à obéir. C'est apprendre à donner au monde le nom qui a été choisi par celui qui le met en ordre et se le soumet. C'est pourquoi il est important que ces adultes deviennent des sujets, en donnant eux-mêmes un nom à tous les objets de l'univers dans lequel ils vivent. C'est là une tâche humaine primordiale, qui offre plus de garanties si on l'accomplit en équipe, au milieu de la masse qui subit et vit son environnement. Il y a place aussi pour la divergence, comme nous l'avons déjà dit plus haut, c'est-à-dire pour la comparaison et pour l'attention prêtée

aux opinions des autres. Si l'on ne parvient pas à tomber d'accord, le texte final n'en sera que plus riche, grâce à la diversité des points de vue.

À l'école de Barbiana, l'écriture collective est devenue un travail d'artisan, au service de l'œuvre d'art. La *Lettre à une maîtresse d'école* décrit cela d'une manière surprenante et profonde. L'écriture collective est déjà fort connue et appréciée dans le monde de l'art et aussi dans celui de la sociologie. Elle devrait être également appréciée dans le monde chrétien :

> « [...] seulement des injures et des gros mots me venaient à la bouche. En écrivant ici, nous sommes parvenus à contenir ces mots avec un peu d'effort et à les transformer en opinions claires. De cette manière, nous avons compris ce qu'est l'art : trouver l'ennemi, réfléchir, chercher l'aide d'amis, au cours d'un patient travail en équipe, et voir alors peu à peu émerger ce qu'il y a d'authentique caché sous la haine. L'œuvre d'art voit le jour : une main tendue à l'ennemi, afin qu'il change[4]. »

Toute cette expérience éducative passe par la stimulation du désir d'apprendre. Elle se situe fort loin de la satisfaction du besoin d'intégration dans le monde établi et vise plutôt le rejet de la marginalisation et du monde qui la provoque. Transformer même la haine en une main tendue est une véritable prouesse éducative. D'autres éducateurs auraient tenté d'apaiser cette haine. Milani, au contraire, la provoque, dans le cadre de la pédagogie de la non-violence où il s'inscrit lui-même explicitement. Milani ne méprise pas l'agressivité, mais il la dirige. Au cours de sa première expérience comme instituteur, alors qu'il se découvrait lui-même tel qu'il était, il a écrit le texte suivant, dont la grande lucidité nous surprend :

> « Je ne rayonne pas la sainteté. Je ne suis même pas un curé sympathique. J'ai plutôt tout ce qu'il faut pour éloigner les gens. Même à l'école, je suis enquiquinant, intolérant et impitoyable. Je ne m'entends pas avec les jeunes gens, je n'ai pas de qualité particulière pour les attirer. Mais j'ai seulement été astucieux. J'ai su appuyer sur le bouton qui a fait sortir leurs plus profondes qualités. Pour ma part, je n'avais pas de richesses. C'étaient eux qui en regorgeaient, sans que personne ne le sût. J'ai piqué leur amour-propre, réveillé leur générosité naturelle et mis à vif l'angoisse sociale qui caractérise notre siècle. J'ai dès lors touché, dans le fond de son cœur, l'instinct de révolte de l'homme et le désir d'affirmation de sa dignité de serviteur de Dieu et de personne d'autre[5]. »

La *Lettre à une maîtresse d'école* est elle-même le fruit de cette méthode d'écriture collective et — ce qui est plus important — de cette pédagogie. C'est aussi le cas des *Écrits collectifs de garçons du peuple*[6], rédigés par les jeunes de Santiago Uno. C'est encore le cas de bien d'autres œuvres de dimension et de nature différentes, jamais publiées, qui ont été écrites par divers groupes : des adultes apprentis lecteurs ou faisant partie de groupes insérés dans des formations de base, des jeunes gens issus de milieux peu favorisés et des enfants d'âge scolaire.

Toutes ces œuvres ont un élément commun, un aspect trop souvent oublié dans les écoles, qui ont coutume de consacrer une bonne partie du temps à la répétition routinière de connaissances mortes et dénuées de sens. C'est ce qu'on pourrait définir comme étant la première règle de l'écrit : **avoir quelque chose d'important à dire**, qui soit utile pour tout le monde ou pour un grand nombre de gens. Cela veut dire qu'on ne parle pas pour le plaisir de parler, qu'on ne se livre pas à ce verbiage creux et rhétorique, qui n'a d'autre fin que lui-même et désamorce toute tentative de contact avec la réalité.

Et dire cela — l'écrire — pour qu'on le lise, c'est-à-dire pour expliquer sa propre position partout où cela est nécessaire, pour exposer des vues différentes de celles que les discours dominants répandent partout, pour essayer d'exercer une influence avec la parole collective et solidaire du groupe et même pour exprimer les divergences au sein même de celui-ci.

Les formes varient : depuis le livre jusqu'à la réflexion qui évalue le travail réalisé par le groupe, en passant par la lettre adressée aux journaux pour exprimer des revendications ou des remerciements, l'article qui informera des activités menées à bonne fin ou exprimera une opinion sur un sujet préoccupant ou toute autre espèce d'écrit. Quelle que soit la formule adoptée, tous ces écrits contiennent un profond et passionnant travail de discussion, de compréhension et d'éclaircissement de ses idées propres et de celles d'autrui. La frivolité n'y a pas place, car il ne s'agit pas ici de faire des rédactions scolaires ni de jouer à la démocratie. C'est assurément une activité qui diffère tout à fait de ce que décrivaient les élèves de Barbiana, en faisant allusion à certaines pratiques scolaires :

> « On m'a dit que dans certaines écoles américaines, à chaque mot prononcé par l'instituteur, la moitié des élèves de la classe lèvent la main et disent : « Je suis d'accord. » L'autre moitié des élèves disent : « Je ne suis pas d'accord. » La fois suivante, on renverse les rôles de chaque moitié de la classe et tous les élèves continuent à mâcher leur chewing-gum le plus sérieusement du monde[7]. »

APPRENDRE AU CŒUR DE LA VIE : L'OBJECTION DE CONSCIENCE

Une dernière pratique pédagogique mérite de retenir notre attention : **les visites**. Voyager, sortir de chez soi est, à l'école Santiago Uno, une « matière obligatoire », où l'on apprend beaucoup de choses et où l'on mesure en même temps ce qu'on a appris. C'est une bonne méthode didactique d'étude et d'évaluation. Mais l'apprentissage se fait aussi au cours de rencontres, soigneusement préparées, avec les visiteurs de l'école. Une séance hebdomadaire d'une heure et demie serait suffisante pour habituer les jeunes à poser des questions. Comme ils le disent eux-mêmes dans le texte collectif qui suit : « On apprend ainsi à maîtriser la parole, à parler en public, à engager une conversation avec les gens, ainsi qu'à vaincre notre peur et notre timidité. Dans cette salle, on étudie et on écrit, mais surtout on parle. C'est le parloir de la Maison-école. Nous y parlons de notre vie et des gens de l'extérieur y viennent pour répondre à nos questions. »

En d'autres termes, le visiteur accepte de **se laisser interroger** et est libre de répondre ou non. Mais il ne vient pas donner une conférence ni profiter de n'importe quelle question pour développer en long et en large ses idées. Tous les jeunes sont obligés d'intervenir. L'un ou l'autre d'entre eux pourra interrompre le visiteur qui serait trop loquace, en lui disant : « Vous ne répondez pas à la question qu'on vous a posée. »

Tout comme dans le cas de la presse, il importe d'être un interprète actif et non un pur et simple récepteur. On accueillera parfois des personnalités importantes, mais, au fond, toutes les personnes sont importantes, même si elles n'occupent pas des postes de premier plan. C'est ainsi qu'on recevra aussi des jeunes, semblables aux nôtres, venus d'autres écoles, et des gens ordinaires, qui sont intéressants du seul fait qu'ils font partie de la masse. Une fois que les visiteurs seront partis, on consacrera un certain temps à réfléchir sur ce qu'on aura vécu avec eux, à rédiger soigneusement les notes qu'on aura prises durant l'entrevue, à relever les mots clés (qui ouvrent la porte aux questions fondamentales), etc. Enfin, il y aura une mise en commun, au cours de laquelle on analysera avec le plus grand calme ce qui s'est passé.

Il en ira de même au retour des voyages que font les jeunes, deux par deux. Cela vaut mieux que les voyages en groupe, encore que ceux-ci aient aussi leur utilité. Les compagnons se poseront des questions entre eux, tandis que l'enseignant soulèvera des questions sur des aspects qu'on oublie au premier abord. L'intérêt va en croissant d'un voyage à l'autre, les yeux et les oreilles s'ouvrent davantage et l'interprète actif de la réalité vécue (et non plus seulement décrite dans les journaux) devient plus libre. Cependant, il n'est pas toujours plus efficace.

En comprenant la réalité, on fait un pas pour la transformer, mais cela ne suffit pas. Il y a peu de choses qui changent dans notre monde.

Selon cette pédagogie, il est essentiel de cultiver l'**objection de conscience** comme attitude générale devant la loi : la loi officielle — qui est la force du fort, et non du faible — ou la loi sociale de la coutume et de la masse colonisée par la propagande du pouvoir économique. L'objection de conscience fait partie du domaine de l'expression, de l'identité personnelle, et non du domaine de l'action, où il s'agit toujours d'obtenir quelque chose. Il faut parfois conquérir sa propre autonomie et dire non, quand tout pousse à dire oui. À cet égard, l'attitude de l'éducateur s'avère fondamentale :

> « [...] je ne puis pas dire à mes garçons que la seule manière d'aimer la loi est d'y obéir. Ce que je puis leur dire, c'est qu'ils devront prendre les lois des hommes en considération, de telle façon qu'ils ne les observent que si elles sont justes (c'est-à-dire si elles sont la force du faible). En revanche, lorsqu'ils se rendront compte qu'elles ne sont pas justes (c'est-à-dire quand elles sanctionnent les abus du plus fort), ils devront lutter pour qu'on les change.
>
> « Le moyen officiel pour changer la loi est le vote. La constitution lui ajoute aussi la grève.
>
> « Mais le vrai levier de ces deux commandes du pouvoir consiste à exercer une influence par la parole et l'exemple sur les autres voteurs et les autres grévistes. Et le moment venu, il n'y a pas de plus grande école que de payer de sa propre personne une objection de conscience, c'est-à-dire violer la loi qu'on estime mauvaise et accepter la peine de celle-ci prévoit. [...]
>
> « Avoir le courage de dire aux jeunes gens que tous sont libres et que pour eux l'obéissance n'est plus une vertu, mais la plus subtile des tentations ; qu'ils ne s'imaginent pas pouvoir s'en tirer avec elle, ni devant les hommes ni devant Dieu ; que chacun doit se sentir le seul et unique responsable de tout [4]. »

Une éducation émancipatrice, qui cherche non pas à intégrer, mais à libérer les individus et à les aider à s'affirmer, risque de provoquer le choc des apprenants contre les structures établies, d'entraîner l'échec et l'amertume. C'est pourquoi il est essentiel de créer et d'encourager la **fête** qui célèbre l'être (à la différence des vacances, qui compensent les efforts du travail, et du divertissement, qui rompt la monotonie de la routine). La fête qui est motivée, la fête qui a un sens, la fête en l'honneur de toute chose ou de tout événement qui le mérite. Enfin, la fête pour célébrer l'« être » des nôtres, encore que nous ne puissions pas célébrer leur richesse

matérielle. La fête qui affirme qu'on se trouve du côté du bien, ce qui n'est pas la même chose que de posséder des biens matériels. La distinction entre les deux caractérise l'état d'âme quotidien de ceux qui apprennent à « être » face à ce monde puissant et creux.

NOTES

1. MILANI, L., *Instituteur et curé de Barbiana. Expériences pastorales*, Madrid, Marsiega, 1975.

2. *Ibid.*, p. 223.

3. ELEVES DE L'ECOLE DE BARBIANA, *Lettre à une maîtresse d'école*, Barcelone, Hogar del Libro, 1982, p. 107.

4. *Ibid.*, p. 131-132.

5. MILANI, L., *op. cit.*, p. 226-227.

6. MAISON-ECOLE SANTIAGO UNO, *Ecrits collectifs de garçons du peuple*, Madrid, Popular, 1979.

7. ELEVES DE L'ECOLE DE BARBIANA, *op. cit.*, p. 129.

8. MILANI, L., «Lettre aux juges», *Sintesi*, 49, 1976, p. 117-118 et 126.

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

ALUMNOS DE MILANI Y OTROS, *Contraescuela. Por una escuela popular*, Madrid, Zero, 1978.

CASA ESCUELA SANTIAGO I, *Escritos colectivos de muchachos del pueblo*, Madrid, Popular, 1979.

CORZO TORAL, J.L., *Lorenzo Milani maestro cristiano. Análisis espiritual y significacion pedagogica*, Salamanque, Universite pontificale de Salamanque, 1981.

CORZO TORAL, J.L., *La escritura colectiva. Teoria y practica de la escuela de Barbiana*, Madrid, Anaya, 1983.

CORZO TORAL, J.L., *Leer periodicos en clase. Una programacion para EGB, Medias, Adultos y Compensatoria*, Madrid, Popular, 1986.

LANCHO, J., *El periodico en la escuela* (video), Madrid, San Pablo Films, 1986.

MARTI, M., *El maestro de Barbiana*, Barcelone, Nova Terra, 1972.

MILANI, L., *L'obbedienza non è più una virtu*. Documenti del processo di Don Milani, Florence, Libreria Editrice Fiorentina, 1973. Une traduction espagnole a paru dans *Sinite*, 49, 1976, p. 111-134.

MILANI, L., *Esperienze pastorali*, Florence, Libreria Editrice Fiorentina, 1985. Une traduction espagnole a paru : *Maestro y cura de Barbiana. Experiencias pastorales*, Madrid, Marsiega, 1975.

SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera a una professoressa*, Florence, Libreria Editrice Fiorentina, 1967. Une traduction espagnole a paru : *Carta a una maestra*, Barcelone, Hogar del Libro, 1982.

IL Y A UN URGENT BESOIN D'IMAGINATION: UN CONCOURS D'ÉCRITURE

Francesco Azzimonti
CLAP Rhône-Alpes
Lyon, France

SI J'AVAIS PAR ÉCRIT

Si j'avais par écrit l'histoire de mes gens.

Si j'avais par écrit le récit de ma naissance, par ma mère, orage, guerre, bicyclette, fatigue, travail, anxiété, spasme, pluie, sept mois, couveuse.

Si j'avais par écrit les ragots de mon quartier, les histoires de telle maison, de ses enfants, de ses femmes et leurs amants. Et des morts aussi.

Si j'avais par écrit les chansons de jeunes filles criées dans les champs, la riposte des garçons à l'autre bout du champ.

Si j'avais par écrit l'histoire du pain gagné, des mains noires de mon père, du vin désiré, du bois et du charbon à brûler, les pieds dans le four à réchauffer, des œufs durs et de la salade amère.

Si j'avais par écrit l'histoire d'une famille, petit peuple, et sa rage d'avancer, QU'EST-CE QUE JE LIRAIS AUJOURD'HUI?

UN POÈME, UN CONTE...
EXPRIMEZ-VOUS POUR GAGNER UN CONCOURS

*L'ORANGE BLEUE**

Il était un fois un petit prince blond, qui vivait dans un pays plein de fleurs et de fruits de toutes les couleurs et de toutes les saveurs. Il n'aurait pas eu besoin de voyager loin: dans son jardin, il y avait presque toutes les fleurs et les fruits des autres pays du monde. Et dans son jardin se promenaient toute la journée, pour jouer, beaucoup de garçons et de filles de tous les pays et de toutes les couleurs!

Mais, lui, le petit prince qui devait succéder à son père plus tard, n'avait pas le droit de se promener dans ce jardin; il ne voyait tout cela

* Conte de l'auteur publié dans *CLAP Info — Rhône-Alpes*, n° 23-24, février-mars 1980.

que par la fenêtre. La nuit, quand tout était calme, il se levait en cachette pour épier par la fenêtre les fleurs qui dormaient et les fruits qui échangeaient leurs parfums. Le petit prince était tout le temps enfermé dans ses chambres, car il devait étudier et apprendre sans relâche, et suivre stage sur stage, pour devenir le premier du royaume plus tard. Il apprenait la grammaire et l'orthographe, les astres et l'électronique, il s'exerçait dans les langues étrangères et dans tous les codes de bonne conduite… Il était entouré de dictionnaires et de papiers, de crayons et de gommes, de calculettes et d'ordinateurs, avec des personnes très sages autour de lui pour bien l'encadrer et lui faire faire des devoirs et apprendre ses leçons. Tout était gris autour de lui…

De temps en temps, ce petit prince voyait (ou rêvait ?) entre les pages des livres et les touches des ordinateurs une sorte de bulle, pareille à une orange, avec une étrange couleur, proche du bleu foncé, parfois avec toutes sortes de dégradés de couleurs qui s'emmêlaient.

Petit à petit, cette bulle orange bleue, il la voyait apparaître aussi quand il regardait par la fenêtre dans son jardin… On lui dit que peut-être il était daltonien. Il n'alla pas chercher dans ses livres ce que ce mot voulait dire ; il pensait que c'était tellement beau de voir le monde en couleurs que si c'était être daltonien, il allait devenir un daltonien volontaire. Il essayait ainsi chaque jour un peu plus de placer partout sa bulle orange bleue pour voir le monde, et il découvrit assez tôt qu'il pouvait voir les couleurs changeantes des fleurs et des fruits de son jardin, la variété étonnante des visages des garçons et des filles qui s'amusaient dans le jardin. Il pouvait mettre ensemble le vert, le rouge, l'orange, le bleu ciel, le violet et même inventer des nuances de couleurs jamais vues jusqu'alors. Il découvrait que cela valait vraiment la peine de lire la réalité avec des règles et des couleurs qui sortaient un peu du gris monocorde de ses livres, de ses machines, de ses professeurs.

Il prit ses plumes et ses crayons, ses calculettes et ses ordinateurs, ses dictionnaires et ses grammaires, il passa par la fenêtre et descendit dans le jardin. Arrivé en bas, tous ses crayons étaient devenus des pinceaux et des feutres colorés, tous ses livres et ses machines étaient devenus des palettes de peintre où apparaissaient les couleurs de l'arc-en-ciel. C'est ainsi qu'il se mit à écrire et à peindre, avec ses camarades, des histoires toutes en couleurs, où se mêlaient des voyages et des contes, des proverbes et des formules magiques, des aventures d'hommes et d'animaux, des chiffres et des lettres, des dessins et des poèmes…

Il y avait des couleurs partout et on pouvait écrire partout dans ce jardin, comme on voulait. Le petit prince montrait à tout le monde comment voir le monde en couleurs, vert-rouge-orange-d'or-bleu-violet, et comment on

pouvait trouver du bonheur en écrivant avec les couleurs et les signes de la rage et de la douceur, de la passion et de la fatigue, des larmes et des sourires, des souvenirs et de l'anticipation, de l'analyse et de l'amour...

Franco

LE COMITÉ DE LIAISON POUR L'ALPHABÉTISATION ET LA PROMOTION

Son histoire dans le contexte français

Depuis de nombreuses années, le Comité de liaison pour l'alphabétisation et la promotion (CLAP) travaille sur le terrain de l'analphabétisme et de l'illettrisme, avec une approche originale: ne pas confiner les illettrés dans des problèmes d'ordre technique et purement linguistique, mais situer tout apprentissage dans une perspective de promotion tant personnelle que collective.

Depuis plus de 20 ans, le CLAP a connu des évolutions importantes qui ont accompagné les mutations de la société française par rapport au phénomène migratoire et aux dynamiques d'insertion sociale et professionnelle. A l'origine, à partir de 1968, on trouve une poignée d'associations qui ont voulu se doter d'un outil commun, d'un «comité de liaison» qui soutienne leurs démarches d'alphabétisation d'un public d'adultes migrants non scolarisés ou très peu scolarisés dans sa langue d'origine; les besoins de ces personnes se conjuguent alors avec l'apprentissage de la langue française parlée et écrite afin de se situer dans l'environnement de leur nouvelle société de vie.

Au fil des années, le réseau associatif s'élargit. Nationales, régionales ou locales, les associations qui adhèrent au CLAP — y compris des fédérations d'associations — agissent dans les domaines de l'information, de la formation, de la promotion sociale, professionnelle et culturelle d'immigrés et de Français, de la lutte contre la discrimination et pour une réelle insertion.

Les buts du CLAP s'enrichissent des objectifs des associations adhérentes: développer l'alphabétisation, favoriser la promotion sociale et professionnelle des étrangers et des personnes culturellement à l'écart de la société, lutter contre le racisme et œuvrer à la construction d'une société interculturelle. Le Comité a pour objectif central de soutenir les revendications de l'immigration concernant:

— la formation et la promotion des immigrés, particulièrement la lutte contre l'analphabétisme, terrain privilégié d'action contre l'exclusion sociale;

— l'expression culturelle, les droits des cultures différentes et l'apprentissage des langues d'origine;

— la reconnaissance réelle des droits civiques des immigrés et de leurs organisations.

Les moyens que le Comité a mis en œuvre pour la réalisation de ces objectifs sont les suivants:

— Regrouper et coordonner sur l'ensemble du territoire français les efforts des associations adhérentes;

— Faciliter les échanges d'information et d'expériences entre tous les groupements d'individus poursuivant les mêmes buts et favoriser la création partout où le besoin s'en fait sentir de centres d'alphabétisation et de promotion;

— Etre un centre de recherche et d'information sur les méthodes pédagogiques et les moyens didactiques appropriés et mettre éventuellement en place des actions expérimentales;

— Permettre une meilleure connaissance des problèmes socio-culturels des populations défavorisées et éveiller l'opinion publique à leurs problèmes;

— Entreprendre auprès des pouvoirs publics, collectivités et autres organismes, toutes démarches susceptibles de concourir à la réalisation de ses buts;

— Encourager la création de comités régionaux, pour renforcer son efficacité et se rapprocher des associations;

— Editer une revue périodique, élaborer des outils pédagogiques et mettre en œuvre tous les moyens d'information nécessaires.

Se plaçant résolument dans les rangs des associations, mouvements et organismes luttant contre l'exclusion sociale en France, le CLAP peut actuellement, à la lumière de ses premières expériences, s'ouvrir au développement local urbain et rural. La pénétration de ce terrain, lieu privilégié d'initiatives dynamiques, fait apparaître le besoin de soutien aux associations locales, aux groupes de quartier, voire de formation d'agents de développement. L'instauration du revenu minimum d'insertion (RMI), avec son contrat d'insertion, amplifie encore le caractère prioritaire de ce type d'actions. Ce nouvel espace de vie et d'activités à l'échelon des quartiers et des communes est, comme l'école, l'un des lieux privilégiés pour la démarginalisation, c'est-à-dire pour l'insertion des exclus. L'évolution du CLAP

dans ses objectifs et sa pratique découle de l'évolution du contexte et des besoins exprimés par les associations et les publics intéressés. Elle doit se poursuivre par de nouveaux types d'actions à imaginer et à construire.

Des étapes importantes

1978

L'assemblée générale a débattu un rapport intitulé « Propositions pour un réseau public de formation des adultes en France ». L'assemblée générale s'est prononcée pour la mise en place progressive d'un réseau public de formation constitué par la présence à tous les niveaux (local, régional, national):

— des organismes réalisateurs d'activités de formation;

— des organisations et mouvements populaires (partenaires sociaux, particulièrement les organisations syndicales);

— d'organisations d'immigrés, ce qui suppose que toutes les entraves à l'exercice du droit d'expression et d'association dont sont victimes les migrants soient abolies;

— des pouvoirs publics.

Ce réseau public devrait être décentralisé au maximum, recevoir des pouvoirs publics une mission de nature publique et être susceptible de s'inscrire à plus long terme dans un dispositif général de formation continue intéressant tous les adultes, nationaux ou étrangers, sans pour autant gommer la spécificité de la formation des immigrés.

1981

« Vers une société interculturelle: vivre ensemble, c'est possible. » La motion de l'assemblée générale dresse un constat d'espoir et invite à la vigilance quant à l'évolution de l'immigration. La notion de « population en transit » n'a plus de consistance, le phénomène migratoire est « structurel ». Ce qu'une bonne partie de la société française refuse. Les perspectives du mouvement associatif doivent tenir compte d'un contexte économique en pleine expansion, d'un contexte social difficile, des contradictions qui surgissent au sein même des communautés immigrées et du changement politique. L'assemblée générale propose pour orientation l'insertion réelle des immigrés dans un réseau de relations sociales. Cette orientation principale doit se caractériser par la démarginalisation. Dans ce sens, des suggestions d'action sont faites pour lever les obstacles majeurs qui s'opposent à la progression vers une société multiculturelle.

1985

L'assemblée générale, sur le thème « Le CLAP et les jeunes », a mis l'accent sur la nécessité de prendre en considération le mouvement associatif issu des jeunes, dont les débats interpellent la société, et a affirmé sa volonté de mettre en œuvre des pratiques répondant aux besoins et aux aspirations de ce mouvement. Plus concrètement, il était traité de la formation, de la culture, de l'autonomie associative des jeunes et des relations de partenariat, du nécessaire débat de société et de ses enjeux multiples.

En janvier 1983 le CLAP avait promu un colloque à l'Unesco sur le thème : « Vers une société interculturelle » ; en octobre 1985 une journée d'étude européenne avait lieu à l'Unesco : « Lire les mutations pour agir et former ».

1988

« Vers le CLAP des années 90. » La motion d'orientation de l'assemblée générale définit une double ouverture, « méditerranéenne et européenne », dans la perspective de l'Acte unique européen.

Le CLAP Rhône-Alpes et le concours d'écriture

Dans la région Rhône-Alpes, le CLAP est un espace d'échange et de réflexion pour plus d'une cinquantaine d'associations. Il agit essentiellement auprès des animateurs et militants associatifs et auprès des formateurs et animateurs sociaux. Ces médiateurs sont, à notre avis, un potentiel de changement social pour que puissent se produire une reconnaissance et une valorisation des publics défavorisés, qui ont une place à prendre dans le fonctionnement de la société actuelle et future.

Promouvoir et favoriser les diversités, faire « par » et « avec » les médiateurs pour créer un processus de changement et de développement des groupes et des personnes, tel est le grand objectif de l'équipe qui travaille en Rhône-Alpes.

La proposition d'un « concours » d'écriture pour « ceux qui ne savent pas bien écrire » était tout à fait dans cette logique : fêter l'Année internationale de l'alphabétisation en donnant, pour une fois, la parole et la plume aux exclus de l'écrit, à ceux, Français ou immigrés, que l'on qualifie souvent trop vite d'illettrés ou d'analphabètes. En conviant ainsi à « entrer dans l'écriture par l'écriture », le CLAP Rhône-Alpes a voulu donner à la lutte contre l'illettrisme un côté vivant et concret. *Il y a un urgent besoin d'imagination dans les actions contre l'illettrisme et d'alphabétisation*. Loin de toute démarche d'assistanat, puisque l'« illettré » est invité ainsi non seulement à écrire, mais aussi et surtout à se prendre en charge lui-même et à exprimer enfin ses propres désirs et pensées. Ouvert, donc, à tous les

adultes qui « ont des choses à dire, aimeraient les écrire mais n'ont jamais osé », ce concours l'était également à toute forme d'écrit (récit, correspondance, poème, proverbe, conte, etc.). Une ouverture large pour que chacun ait assez d'espace pour relever le défi à la mesure de ses capacités.

Ce projet avait trois objectifs prioritaires :

— Faire des personnes analphabètes et illettrées des producteurs et destinataires d'écrits. Que les personnes puissent, dans leur tête et avec leurs mains, mobiliser les ressources de communication qu'elles ont enfouies en elles-mêmes. Elles ont certainement du « sens » à exprimer, par leur histoire et leur imagination. Elles ont certainement des formes de passage à l'écrit qu'elles peuvent trouver et s'engager à élaborer ;

— Créer, par là, un espace de créativité, au niveau régional, pour promouvoir l'expression et la communication des exclus de l'écrit. Proposer des réseaux d'échanges, où la parole et la plume des intéressés eux-mêmes prime sur la médiation d'une culture officielle et standardisée et sur la délégation du savoir aux formateurs et aux intermédiaires sociaux ;

— Impulser, à cette occasion, un renouvellement des pratiques pédagogiques dans la région, en permettant aux formateurs et aux apprenants de se mesurer aux dynamiques d'une production écrite où s'entrecroisent apprentissages et créativité.

Cette initiative régionale a pris très vite une ampleur nationale. Au bout de six mois, nous avons reçu beaucoup de textes : environ un millier de personnes mobilisées pour écrire dans toute la France, avec 500 textes environ... Des textes personnels, des textes collectifs, des textes écrits à deux, en famille. A tous, nous avons essayé de répondre personnellement ou collectivement pour leur proposer d'entrer dans un réseau d'échange d'écriture. A tous, nous avons proposé d'entrer également dans une démarche de lecture : chacun a reçu à lire le « journal du concours », avec les textes que nous recevions au fur et à mesure.

Soixante textes ont été retenus pour être primés dans différentes catégories : les participants ont reçu en cadeau des livres qui leur permettent de continuer leur aventure d'écriture. Parmi ces 60 personnes, 25 ont été choisies pour un voyage et un séjour à Paris. Un jury d'honneur de l'écriture les attendait pour stimuler, par sa présence, la joie d'avoir écrit et l'effort de continuer à écrire : Azouz Begag, Laabi Abdellatif, Michèle Reverbel. Un « certificat » d'écriture a été remis à chacun et envoyé aux autres gagnants, signé par le président du CLAP, par une représentante de l'Unesco et par un écrivain, Azouz Begag. Emotion de tous, à titres divers, dans cette salle : la prise de parole des personnalités présentes,

l'appel des candidats et la remise des prix, la lecture de certains des textes reçus, la prise de parole des « lauréats » ... Écrire est un acte d'amour qu'il fallait aussi célébrer en public : les rêves ont leur théâtre parfois.

LES LEÇONS D'UN CONCOURS D'ÉCRITURE

Après avoir lancé et accompagné cette initiative, il nous fallait réfléchir, essayer de comprendre notre pratique « d'aide à l'écriture » (par le suivi des cours d'alphabétisation, par la formation des formateurs, par le contact direct avec les personnes en difficulté, etc.) et tirer les premières leçons de ce « concours », expliciter aussi quelques-uns des repères théoriques qui l'ont guidé[1].

Un pari

L'apprentissage de la lecture-écriture n'est pas un préalable à la formation, à l'emploi ou à l'action. Au contraire, il accompagne toutes les pratiques d'insertion sociale, culturelle ou économique qui, seules, donnent un sens à l'écrit.

Les illettrés ont des ressources : sortir d'une vision défensive de « lutte » contre un handicap pour agir en fonction de la transformation sociale et de la « promotion » des personnes.

Renouveler les pratiques pédagogiques, permettre aux formateurs et aux apprenants de sortir des exercices de simulation scolaire et de se mesurer aux exigences de la production écrite socialement communicable.

Pour cela, un concours d'écriture pour les personnes qui ne savent pas écrire et une proposition aux adultes qui pensent et qui disent ne pas savoir écrire :

— Vous possédez une expérience intéressante, vous avez des choses à dire ;

— Vous êtes en mesure de trouver des moyens pour rédiger un écrit sur cette expérience qui vous est propre. À vous de résoudre les difficultés liées au passage à l'écrit.

En retour, un engagement : celui de publier les textes (*Journal du concours*) et celui de leur donner un prix (c'est-à-dire de la valeur) par des prix réels, même modiques.

Le concours proposé par le CLAP était un espace à géométrie variable dont la configuration, en partie prévue au départ, s'est modifiée en fonction de la dynamique des participants :

— Une dimension verticale, liée à la proposition même du concours, soit écrire, expédier, attendre les résultats d'un comité de lecture, donc d'une sélection, recevoir des prix liés à la lecture-écriture (un voyage, un séjour à Paris ou des livres, un engagement à continuer à lire...)[2] ;

— Une dimension horizontale, consistant à entrer dans la dynamique relationnelle de la lecture-écriture, c'est-à-dire envoyer son texte, recevoir du courrier, être publié dans le *Journal du concours d'écritures*, lire les textes d'autres auteurs, communiquer avec eux par écrit, etc.[3]

Des enseignements

D'avril à juin 1980, la proposition a été lancée et réalisée : environ 500 textes envoyés d'un peu partout en France, textes écrits à titre personnel ou provenant de groupes ou stages de formation.

S'il y a des leçons à tirer, elles concernent à la fois l'écriture et le statut des participants. *Malgré les difficultés d'écriture, des personnes ont écrit :* il y a là matière à réfléchir sur les barrières, les préalables, les conditions, les progressions pédagogiques souvent invoqués pour ne pas écrire... *Malgré les difficultés socioprofessionnelles, ces personnes ont écrit :* il y a là matière à réfléchir car, par ce concours ou par mille autres propositions, des personnes se sont senties autorisées à parler, à écrire, se sont senties reconnues, appréciées, écoutées (voir les nombreux témoignages reçus). Ces personnes ont parlé d'elles-mêmes ou des questions qui leur tiennent à cœur[4].

Elles ont écrit... Oui, c'est possible

Écrire, même si on ne sait pas bien écrire, c'est possible. Et le travail n'a pas été mince : premier texte, corrections, envoi par la poste, réponse, lecture du courrier, discussion, échange ; le *Journal du concours d'écritures* arrive, des textes publiés, des textes à lire, d'autres textes à écrire, etc. Un millier de personnes (que nous appelons analphabètes ou illettrés) ont osé écrire ; elles n'ont pas attendu de bien savoir écrire, d'avoir terminé leurs cours.

Qui sont-elles ?

— Une très grande majorité de femmes (reflet d'un statut ? reflet de la situation des cours d'alphabétisation ?).

— Âge : en majorité entre 20 et 40 ans (mais aussi un très fort pourcentage de 50 à 60 ans et des gens de plus de 60 ans... jusqu'à 86 ans ! et... quelques moins de 20 ans).

— Origine ethnique (dans l'ordre d'importance) : en très grande majorité des personnes originaires du Maghreb, ensuite du Portugal, du Sud-Est asiatique, des Français, des gens d'Afrique noire et de Turquie, d'Amérique latine, et divers Européens pour finir.

Caractéristiques particulières ?

— La majorité des personnes ont rédigé leur écrit soit dans des cours d'insertion sociale dans les quartiers, soit à titre personnel.

— Ensuite viennent des personnes participant à des actions à visée professionnelle ou inscrites dans des Ateliers pédagogiques personnalisés (APP) ou dans des actions particulières du type Crédit formation individualisé (CFI).

— Suivent des personnes fréquentant des lieux sociaux divers (maison des jeunes, maison pour tous, centres sociaux, etc.).

— Puis des personnes vivant dans des milieux particuliers : handicapés mentaux, handicapés physiques, milieu psychiatrique, gitans, bénéficiaires du revenu minimum d'insertion (RMI), prisonniers.

— D'ex-stagiaires des cours d'alphabétisation, pour finir.

Comment s'y sont-elles prises pour écrire ?

On peut répondre : *pour écrire, même si on ne sait pas bien écrire, il y a mille façons de faire.* Il n'est pas question de progressions linéaires ou de méthodes spéciales, il est question d'oser entrer dans l'écriture.

Une première étape : dépasser la peur, oser tracer sur une feuille blanche, donner une forme à ses idées... Et puis, composer avec l'orthographe, les règles de grammaire, le problème de la lisibilité... Et puis, communiquer, envoyer à d'autres, recevoir une réponse, établir un circuit et des réseaux... Et puis, continuer, améliorer, etc.

Beaucoup de textes, il est vrai, sont sortis des cours ou des stages de formation et portaient la marque de la création collective : c'est le reflet du fait que le public est nombreux à ces activités, et le reflet de la façon de travailler des formateurs. Un démarrage nécessaire, qui en vaut un autre.

Beaucoup de textes étaient très descriptifs, portaient sur la situation de chômeur ou de stagiaire d'un cours, ou sur le départ du pays natal. Un déclencheur important pour écrire, pour s'y mettre... Un parmi d'autres.

Dans tous les textes reçus, nous avons découvert six catégories, qui nous donnent une idée de la variété des chemins que l'on peut prendre pour écrire, quand on ne sait pas bien écrire; variété des approches, variété des itinéraires personnels:

— Les débuts de l'écriture.

Des traces, des signatures, des cris, des couleurs, parfois des dessins, une marque personnelle sur une page, de petites phrases balbutiantes, une plume hésitante...

— L'écriture avec d'autres.

Un texte rédigé collectivement, un texte avec des petits bouts écrits par chacun, des productions fignolées avec photos, sur ordinateur, grands formats, affiches, petites brochures artisanales, collages et dessins, avec chaque fois la marque de leurs auteurs...

— L'écriture par d'autres.

Je me fais aider, en famille, par mes enfants, par mes grands enfants, par mon mari, ma voisine. Ecrit à plusieurs mains: qui tape à la machine, qui saisit sur ordinateur, qui corrige quelque faute, qui retranscrit intégralement un texte soumis à la correction par la suite. Et parfois on se fait aider par le formateur ou la formatrice aussi...

— L'écriture qui se construit.

Des petits textes sont rédigés, quelques lignes ou une page se sont construites, il y a de la suite dans les idées et dans le texte, je parle de moi, de mon départ du pays, je décris ma situation actuelle, je me présente, je parle de ce que je vois autour de moi...

— L'écriture qui décolle.

Je prends de la distance, un peu de hauteur, je donne forme à des sentiments, des impressions, des réflexions, il y a de la poésie dans l'air, ma plume s'envole, j'ai quelque chose sur le cœur à mettre sur papier...

— L'écriture qui libère.

J'ai beaucoup de choses à dire, des angoisses et des joies personnelles, des événements qui me provoquent... et la plume ne suit pas toujours, un peu maladroite, beaucoup de fautes, ce

n'est pas vraiment comme ça, mais j'ai envie de dire, d'écrire, je me libère en écrivant, même si ce n'est pas parfait.

Et certains, après avoir travaillé leur premier texte, sont passés d'une catégorie à une autre: l'important, c'est de savoir qu'il n'y a pas qu'un seul chemin, qu'il y a plusieurs registres sur lesquels on peut jouer pour entrer en écriture et y avancer.

Sur quoi ont-elles écrit?

Si on ne sait pas bien écrire, mais qu'on a quelque chose à dire, eh bien, on y va. *La technique de l'écriture n'est pas un frein pour quelqu'un qui veut essayer de dire « je »*, pour quelqu'un qui veut lancer un message aux autres (concours d'écriture ou pas).

Il n'y avait pas de thème proposé. Ce qui apparaît à la première lecture (mais il faudrait certainement approfondir davantage), ce sont ces quelques thèmes, par ordre d'importance:

— Désir d'apprendre, de savoir lire et écrire (des oppositions thématiques reviennent d'une manière significative: ombre / lumière, nuit / jour, marcher / ne pas marcher);

— Récit de vie, récit d'émigration, conditions actuelles de vie;

— Solitude, tristesse, abandon, détresse;

— Messages d'amour, d'affection (et un tout petit peu d'érotisme, parfois);

— Rêves poétiques sur le pays, sur la maison, sur l'environnement, et aussi sur des sentiments et des passions intérieures;

— Réflexions sur l'actualité (situation mondiale, racisme, paix);

— Un cri, une trace, une signature personnelle (« Je suis contente d'écrire parce que je crie mon histoire... Je voudrais prendre un livre dans mes mains... Youpi, je suis contente, Fatima... »).

Des remarques

Le problème du « passage à l'écrit » apparaît, à première vue, comme l'obstacle majeur. Il est très souvent mis en avant par les formateurs (« Ils ne savent pas écrire, c'est trop difficile, ils n'y arriveront pas... Écrire, c'est pas pour eux... C'est trop tôt, ils commencent à peine... »). Il est très souvent intériorisé et exprimé par les auteurs eux-mêmes (« Je ne sais pas écrire, il faut pouvoir bien écrire, et si je fais des fautes, et puis ce n'est pas beau... Écrire, c'est pas pour moi... »).

Qu'est-ce qui fait obstacle au passage à l'écrit ?

Le plus souvent, ces attitudes renvoient aux conceptions suivantes :

— Conception de la langue et de l'apprentissage — la langue comme « mise en mots » (à l'oral ou à l'écrit) — d'un « déjà là » de la pensée, des événements. L'écrivain mettrait en texte des événements que, préalablement, il « aurait sous les yeux » (comme le peintre avec un modèle sous les yeux).

Les difficultés que connaissent certains adultes dans la rédaction de textes nous font plutôt opter pour une explication opposée : la langue n'est pas un instrument dont la personne ferait l'apprentissage d'abord, pour pouvoir « communiquer » par la suite avec l'environnement. La personne s'organise en apprenant, la personne s'organise par la langue et dans la langue.

— Conception des « apprentis » : il y aurait des personnes qui ne « savent pas » et qui, un beau jour, grâce à une bonne méthode, une bonne progression, un bon entrainement technique, « savent ».

Non, j'apprends en faisant, j'apprends en parlant, j'apprends en écrivant. Ce n'est pas l'expérience qui organise l'expression, mais l'expression qui organise l'expérience[4]. Je ne retiens, je ne mémorise que ce que j'ai le projet de réutiliser[5].

— Conception de l'« écriture ». La lecture et l'écriture seraient une affaire de combinatoire, de méthode analytique ou syllabique pour certains, une affaire d'approche globale pour d'autres. Nous connaissons tous les batailles autour de ces méthodes pédagogiques, qui portent les noms des livres qui sont très souvent utilisés dans les cours.

Il faut rendre hommage à l'Association française pour la lecture (AFL) en particulier (et à d'autres auteurs français et canadiens) pour avoir mis en avant les démarches essentielles pour la lecture, liées à la recherche du sens, aux hypothèses, à l'anticipation, à la communication. Nous ne reviendrons pas sur ces démarches ; nous voulons juste souligner l'importance de la socialisation et de la communication pour le passage à l'écrit : rendre les gens « producteurs et destinataires » d'écrits.

On apprend à écrire parce qu'on a quelque chose à dire à quelqu'un. On apprend à lire parce qu'on s'intéresse à ce que les autres ont bien pu écrire, etc. Apprendre à écrire en écrivant, en situation réelle. Apprendre à lire en lisant, dans les situations réelles...

> « Ce que l'on observe lorsqu'un adulte éprouve des difficultés à s'exprimer, que ce soit par oral ou par écrit, ce sont les traces, les cicatrices parfois, de ses apprentissages premiers tant dans la famille qu'à l'école. Les démêler avec le système linguistique ne sont souvent que les manifestations de surface d'une difficulté à prendre la parole, au sens de s'autoriser un discours en première personne'. »

Le pari du concours nous a bien montré que des personnes, beaucoup de personnes, ont osé dire « je » en prenant une plume et un crayon pour écrire. Reste probablement, après ce « je » dit pour soi-même, à approfondir un « je » social, à travers l'échange d'écrits, qui est une des retombées importantes de ce concours.

— Un réseau d'écriture et de lecture est en train de se tisser : on continue à écrire au CLAP, on commence à s'écrire réciproquement au sujet de tel ou tel texte publié dans le *Journal du concours* ; on va à la rencontre de ceux qui ont écrit dans une même ville ou dans une même association.

— Des réalisations locales prennent forme : un journal de quartier, un journal de cours, un journal de l'association, et il est possible d'échanger ces réalisations d'une ville à l'autre, d'un quartier à l'autre, d'une association à l'autre.

— Des relais régionaux et locaux s'organisent : Toulouse a célébré le concours d'écriture par la remise d'un prix spécial Midi-Pyrénées ; Marseille et Nice se préparent à éditer les textes ; Grenoble, Lyon, Saint-Etienne envisagent des « rendez-vous de l'écriture » entre les personnes qui ont écrit, qui ont voyagé, et celles qui entrent maintenant dans l'aventure. D'autres associations ont fêté à leur façon la réussite des candidats au concours et envisagent de poursuivre cette recherche sur l'écriture. La région Rhône-Alpes va promouvoir un concours régional d'écriture. Pour 1991 l'initiative se poursuit sur le plan national et dans plusieurs régions de France.

— Le *Journal du concours* va continuer à être le lien permanent entre tous ceux qui osent écrire : y seront publiés régulièrement les textes reçus pour le concours. Le journal servira de base pour les échanges en famille, en stage. Il est même devenu un support pédagogique pour les apprentissages. Peut-être arriverons-nous à éditer une très belle brochure qui puisse valoriser l'effort d'écriture ainsi réalisé par de nombreux exclus de l'écrit.

L'apprentissage de l'écriture est essentiellement centré sur la conformité à une norme sociale et, disons-le, très souvent scolaire. D'où, pour ce concours, une infinité de questions qui nous étaient posées : « Mais, l'orthographe ? ... Et les fautes, faut-il les corriger ? ... Je peux réécrire son texte ? ... Je le mettrai au propre moi-même ... C'est pas beau, comment faire ? », etc.

Et de voir que « lorsque le texte ne répond pas à des exigences extérieures trop précises (correspondance administrative, rapport d'activité, exercices ciblés sur des techniques, ou même genre trop précis : nouvelle, roman, etc.), les sujets écrivants forgent eux-mêmes leurs repères, leurs contraintes, leurs normes ». « Écrire devient véritablement travailler sur soi, sur sa manière de penser et de vivre le monde[7]. » Cette recherche de normes personnelles n'est sans doute pas étrangère à la multiplicité des genres choisis : qui s'est lancé dans la poésie, qui a essayé un récit de vie, qui a composé une chanson, qui a écrit une lettre, qui a fait une petite histoire du passé, qui a fait un commentaire de l'actualité, qui a osé une réflexion philosophique, qui a lancé un message de tristesse ou de bonheur, qui a composé un conte, qui a reformulé des proverbes, etc. C'est comme si chacun avait travaillé son texte en fonction de ses représentations de la « chose » écrite, et en fonction des mots qui lui venaient du cœur, de son être profond ... (Sans minimiser, bien entendu, le poids des stéréotypes, aussi, que chacun peut porter en soi sur ces genres littéraires et le poids de la négociation avec son formateur et son groupe de travail éventuel.) Mais la marque personnelle est évidente dans tous les textes reçus. L'orthographe ou les fautes n'ont plus été un critère déterminant de validité du texte écrit. Chacun a négocié les règles de son texte.

D'où le rôle important d'un « tiers », d'un accompagnateur. Ce qui revient souvent, ce sont les questions : « Est-ce que ça va ? Est-ce que c'est bien correct ? Tu comprends ? C'est lisible ? ... » La confiance dans le formateur, forte, parfois illimitée, fait plaisir, et fait peur aussi : « Quel chemin à parcourir pour que l'auteur accepte que parler, écrire, c'est toujours négocier avec l'impossible adéquation de soi à soi, de soi aux autres ... écrire c'est toujours accoucher de soi dans la souffrance ... mais aussi dans le plaisir[8]. » Une participante au concours, M^me^ Djellouli, a bien décrit cela par une comparaison avec l'accouchement : « Je le ressens depuis que j'écris comme un accouchement ... douloureux et merveilleux. Il est difficile d'écrire sur moi et aussi d'être lue. Merci pour vos encouragements. »

Des zones d'ombre et des propositions

Lier l'apprentissage de l'écriture à un concours d'écriture n'est pas chose aisée : nous risquons de faire naître le syndrome de la « star » et de faire trotter dans les esprits la possibilité d'une carrière d'écrivain, avec publication, diffusion, *Apostrophes* et célébrité.

La motivation est nécessaire pour écrire, la valorisation est également souhaitable, mais il faut assurer la dynamique des réseaux d'échange de communications écrites et ne pas encourager les rêves impossibles, déjà présents chez certains participants.

C'est probablement dans les retombées concrètes, dans les différentes localités et groupes de formation, que l'aventure peut continuer et se consolider.

Un premier risque est apparu, celui de travailler essentiellement dans les groupes, pour des créations collectives. Si cette démarche d'écrire «avec» d'autres est une façon possible d'accéder à l'écriture, elle ne peut suffire et se poursuivre indéfiniment. Ecrire est un acte éminemment personnel et doit amener à trouver son propre chemin, sa propre trace et sa propre parole, qui, elle, va s'inscrire dans un processus d'échange réciproque et de réseaux d'écriture, au sein d'un groupe en formation, ouvert sur l'extérieur.

Un deuxième risque est celui de trop compter sur les stéréotypes que chacun peut avoir de l'écriture et de les renforcer: «J'aime écrire des poèmes, je n'écris que des poèmes... Je me présente et je raconte ma vie... Je décris ce qui se passe dans le stage... Je parle de mon pays...» Découvrir des formes et des contenus différents d'écriture est aussi une façon d'avancer et d'apprendre... Comparer, confronter, essayer une autre voie, m'y risquer.

Deux grands écueils à éviter: le premier cri, le premier jet n'est pas forcément l'objet précieux qu'il faut à tout prix vénérer. Si écrire, c'est un chemin, ce chemin est jalonné de remarques, de corrections, de reprises, dues au lecteur de mon premier texte. Ce texte est parfois beau et fini, il est le plus souvent à améliorer, à peaufiner. Et en même temps, la peur de la faute peut nous paralyser, l'observance des règles «canoniques» de l'écriture peut freiner ou même rendre impuissant. Les soucis orthographiques et syntaxiques trouvent leur place au fil du jeu réciproque de la lecture et de l'écriture pour aboutir à un texte lisible et communicable.

Le troisième risque réside dans l'attitude du pédagogue, du formateur. «J'aimerais avoir quelqu'un pour m'aider à écrire»: très souvent la demande nous a été faite. Et, en même temps, des formateurs ont réagi: «Mais, ce n'est pas possible... Ils ne savent pas écrire... Ils sont encore en train d'apprendre... Ils vont faire beaucoup de fautes... Ce n'est pas pour eux... Comment vais-je faire?» La médiation négative des formateurs n'est pas à négliger. Ce sont souvent eux qui ont le pouvoir d'ouvrir ou de fermer la porte, de soulever des montagnes de difficultés ou d'aplanir le chemin d'une aventure.

Chaque formateur est probablement renvoyé à sa propre pratique, à la façon dont il réfléchit sur sa pédagogie. Est-ce qu'il est prêt pour un travail un peu déstabilisant ? Peut-il repérer ce que sont ses propres rapports à l'écriture ? Est-ce qu'il sait se situer en médiateur-accompagnateur d'écriture pour d'autres ? Des témoignages positifs nous incitent à dire qu'il faut vraiment être soi-même, d'abord, amant de l'écriture. Et, ensuite, chacun aura besoin de l'autre.

Des démarches pédagogiques intéressantes sont apparues, à travers les témoignages écrits des formateurs, quand ils ont pris le pari de l'écriture, sans peur de s'engager un peu hors des sentiers battus. La médiation positive des formateurs s'enclenche quand ils prennent eux-mêmes le risque de l'écriture, et quand ils se situent précisément en tant que « lecteurs » d'un texte produit et « accompagnateurs » d'un texte à produire.

Quoi faire ?

La question est ouverte, mais quelques jalons sont posés :

— Des lieux d'écriture : si l'écriture s'inscrit dans une dynamique de créativité et d'expression personnelle, pour les non-écrivants, pour les peu-écrivants, les mal-écrivants, des « lieux » sont à imaginer où l'on puisse fabriquer de l'écriture, polir son texte, corriger, revoir sa rédaction, se comparer aux autres, se mesurer aux normes, progresser dans l'expression de ses idées, ses sentiments, ses projets. Un peu partout, dans les associations, dans les centres de formation, dans les bibliothèques, dans les permanences diverses (pour l'emploi, pour les enfants, pour les adultes, etc.), il nous faut proposer des « ateliers » pour écrire, s'exprimer et il nous faut trouver la pédagogie adéquate.

— Des accompagnements d'écriture : le formateur sera de plus en plus celui qui aide à l'expression, celui qui facilite le travail, celui qui réagit en lecteur d'un texte, celui qui met en contact avec d'autres auteurs, celui qui ouvre aux trésors de l'écriture, celui qui accompagne vers les lieux de l'écriture et de la lecture, celui qui socialise des textes personnels, celui qui valorise, celui qui souffre avec l'auteur pour rendre un texte intelligible et communicable.

— Des réseaux d'écriture : la communication n'est jamais à sens unique. Nous savons aujourd'hui combien l'échange de savoirs et d'expériences joue un rôle important dans l'apprentissage. De même, nous apprenons en transmettant aux autres, nous lisons lorsque nous devenons nous-mêmes un peu écrivains. Être reconnus parce que nous sommes lus, être reconnus parce que nous sommes corrigés ; d'autres s'intéressent à nous, nous pouvons

communiquer avec d'autres, des gens semblables à nous, ou différents de nous parfois. Cela passe par la production d'écrits relationnels.

EN CONCLUSION

Pour réussir à écrire

Ce qui est déterminant, c'est que les personnes se voient elles-mêmes comme auteurs-scripteurs.

Il est essentiel de mettre l'accent sur la « production » plutôt que sur la « réception » ou la « copie » de modèles ou de règles.

La production d'écrits a souvent lieu dans un réseau de communication (pour des amis, en famille, dans un groupe d'alphabétisation ou un stage de formation, mais aussi pour un public plus large : quartier, ville, etc.).

Les textes produits sont tous liés à une expérience propre (souvenirs, réflexions, sentiments, rêves sur le passé, le présent ou le futur).

Il y a du plaisir, de la joie, même si les difficultés sont nombreuses, et que tout n'est pas résolu d'un seul coup.

Pour continuer à écrire

Un texte valorisant et beau. Chaque écrit a de la valeur, mérite un « prix ».

Un texte qu'il faut retravailler, améliorer, car d'autres peuvent lire, réagir, car d'autres écrivent autrement, etc.

Un texte qui doit pouvoir se « socialiser », devenir une activité continue de communication (journaux de quartier, recueil de textes, correspondance avec d'autres auteurs, débordement sur d'autres situations de prise de parole ou d'action dans son milieu).

Si on pense que certaines personnes ne sont pas capables de produire de l'écrit, et si cette supposition est un des moyens utilisés pour laisser ces gens à leur place, la situation idéale serait de les empêcher de produire quelque écrit que ce soit. Si on ouvre un peu la porte, si on croit qu'ils en sont capables, il faut prendre le risque qu'ils entrent dans le « palais ».

Il est dangereux de dire que tout ce que les apprenants écrivent est merveilleux, tel que c'est écrit la première fois. Un travail d'atelier (d'affinage, de fabrication, etc.) est nécessaire. On démarre, mais on réécrit, on vérifie, on améliore.

L'écriture est une aventure intéressante, mais qui a ses limites: on ne peut pas faire croire à chacun qu'il sera écrivain. Si écrire, c'est un travail sur soi et sur le monde qui nous entoure, l'aventure peut continuer aussi sous des formes non écrites (prise de responsabilités, création d'association, engagement dans le quartier, nouvelles relations familiales).

Un changement dans le rôle du formateur est déterminant pour la création et l'animation de lieux vivants d'écriture et de «réseaux» intéressants de communication.

Trois suggestions

1. Des «illettrés», des «analphabètes» ont écrit. Nous vous avons proposé un premier voyage dans ce projet et quelques repères.

   Nous retenons que l'écriture peut être un processus qui soulève des questions et donne lieu à l'analyse des situations qui se rapportent à l'expérience propre des adultes en difficulté.

   Comment ce que ces personnes ont écrit, comment la façon dont elles ont écrit peuvent-ils apporter une pierre à l'édifice de la recherche? Quelle part les apprenants peuvent-ils jouer dans l'analyse et la définition de la façon dont ils apprennent? Qu'est-ce que l'écriture pour eux? Comment s'y prennent-ils, dès qu'on leur ouvre la porte et qu'on leur donne la parole?

   Avoir une vue «de l'intérieur»: qu'est-ce que les exclus de l'écrit disent quand ils écrivent eux-mêmes? Et comment s'y prennent-ils?

   A suivre... pour les chercheurs qui veulent saisir la balle.

2. Pour le CLAP, en particulier, ou pour d'autres organismes sensibles à cette démarche: est-il possible d'envisager la création d'un lieu d'édition et de circulation des écrits de ces personnes? Valoriser une expression écrite peut nous stimuler à poser la question aussi de l'édition des textes et de leur diffusion, à l'échelle nationale ou régionale. Nous sommes à la marge, il est vrai, mais il nous faut trouver des moyens qui sont ceux de l'édition et de la diffusion, à la marge des maisons d'édition des circuits habituels, peut-être pas toujours sensibles à ce type de démarche.

3. Pour les écrivants (formateurs et apprenants), serait-il possible, un jour, d'avoir par écrit des pages d'histoire racontée par ceux qui l'ont vécue? L'histoire officielle de l'immigration et du racisme, nous la connaissons, ainsi que les analyses et les interprétations variées. Comment rendre possible l'écriture de l'histoire passée et actuelle par ceux qui l'ont vécue et sont toujours en train de la vivre?

L'ENTRÉE DES EXCLUS DANS LE PALAIS ROYAL DE L'ÉCRITURE

*ÉLOQUENCE DE BÉDOUIN**

À la cour de Baghdad où s'épanouit, pendant toute la grande période abbasside, la plus haute expression de la majesté du pouvoir, du raffinement de la culture, de l'élégance des vêtements seigneuriaux, on vit un jour apparaître un vrai bédouin qui avait fini par convaincre de haute lutte le corps de garde qu'il devait présenter au roi une poésie enchanteresse[1].

On sait d'ailleurs qu'il ne déplaisait pas aux souverains musulmans d'avoir, de temps en temps, des contacts authentiques avec leurs sujets.

Ce fils du désert, à la peau tannée, au regard de feu exultant d'une ferveur sacrée qui éclatait en un flot de gesticulations désordonnées et grandiloquentes, se mit à déclamer un poème où, tout à tour, il comparait le roi au plus courageux des boucs, au plus ardent des béliers, au serpent agile dans ses méandres et ses retournements, capable d'aveugler ses adversaires d'un seul coup de queue, et même au chameau sobre et rapide, vrai modèle d'endurance!

Un tollé général accueillit ce pauvre bouffon outrecuidant.

Les courtisans se voilaient la face. Outrés de tant d'insolence et de vulgarité, ils demandaient le châtiment suprême de ce provocateur pour outrage à la majesté royale.

Seul, le roi, muet, écoutait avec grande attention.

Finalement il donna sa sentence:

« Veuillez amener ce bédouin, le laver, le vêtir de vêtements de choix, lui préparer une chambre au palais et l'admettre à la cour pendant six mois.

« Jusqu'à présent, il n'a connu qu'un univers de boucs, de béliers, de chameaux, de serpents et d'ânes. Sa parole ne saurait se référer à d'autres comparaisons. Mais j'ai prêté l'oreille à sa musique: cette parole est belle. Donnons à ce fils du désert un autre univers et dans six mois, nous le jugerons. »

L'ordonnance royale fut exécutée et donna naissance à un des plus beaux fleurons de la poésie arabe[2].

---

* Publié dans *Alpha et promotion helslo — La lettre du CLAP*, n° 91, 21 septembre 1990.

NOTES

1. Les réflexions qui suivent ont servi de base à une communication faite au colloque organisé par le CLAP à Paris les 26 et 27 novembre 1990: «Exclusions de l'écrit et nouvelles dynamiques d'insertion».

2. Cf. *Alpha et promotion hebdo — La lettre du CLAP*, n° 78, 6 avril 1990 (guide d'action).

3. Cf. Supplément à *Alpha et promotion hebdo : Journal du concours d'écritures*, 12 numéros parus de mai 1990 à mai 1991.

4. Cf. Les différents témoignages publiés dans *Alpha et promotion hebdo*, dans *CLAP Info Rhône-Alpes*, dans le *Journal du concours d'écritures*.

5. Je dois beaucoup, sur ces questions, à l'article de Christine Revuz, «Moi, écrire?... Je...», publié dans la revue *Education permanente*, n° 102, avril 1990.

6. Citation de mémoire de Bakhtine.

7. Citation d'après une conférence de Philippe Meirieu.

8. Christine Revuz, *loc. cit.*

9. *Ibid.*

10. *Ibid.*

11. Inutile de préciser que cette entrée à l'esbroufe dans le palais, en dehors des séances publiques d'information du souverain où le roi prend traditionnellement plaisir à ausculter son peuple, est assez éloignée du protocole en usage pour les visiteurs, même de classe moyenne, que nous décrit Jahiz.

12. Conte tiré de *Traditions algériennes*, Paris, G.P. Maisonneuves et Larose, 1979, p. 145.

DES TACTIQUES D'ALPHABÉTISATION DANS LE MOUVEMENT ASSOCIATIF

Jean-Paul Hautecœur

Pendant quelques jours d'octobre 1991, presque tous les auteurs des études précédentes se sont rencontrés à Namur, en Belgique, en séminaire, presque en retraite fermée[1]. Le but immédiat de la rencontre était de finir le livre ensemble. Puis, de fêter le bel ouvrage!

Mais l'événement était trop singulier pour le réduire à une conclusion et le transformer déjà en une fête. D'autres personnes, d'autres associations y participaient. Et les « auteurs » n'étaient pas seulement venus pour « incarner » leur propre partie de la table des matières. On avait autre chose à faire: chercher à dépasser les particularités des associations locales et nationales pour donner à ce mouvement une identité internationale, chercher sur quel terrain collaborer pour consolider les actions locales et mettre sur pied des actions plurinationales[2].

Est-il possible de parler d'un mouvement associatif au singulier dans le domaine de l'alphabétisation? Est-ce encore ainsi qu'on nomme l'ensemble de ses actions? Qu'était-il possible de faire, en association informelle internationale, pour renforcer ce mouvement?

C'est de cette recherche qu'il sera question dans ce dernier chapitre. La première partie rassemble l'introduction de la rencontre et sa conclusion: qui y participait, quelles attentes étaient formulées et sur quels projets elle s'est achevée. La deuxième partie est consacrée aux bilans contrastés des différentes associations et à l'analyse des conjonctures nationales dans lesquelles s'inscrivent les actions. La troisième précise les représentations actuelles de l'alphabétisation dans le mouvement associatif.

Dans le discours, des mots clés sont repérables qui s'agglorèrent en grappes de significations, qui s'assemblent ou se repoussent en lignes de force pour dessiner la topographie du champ d'action collectif. L'ensemble est imaginaire, mais fait de morceaux d'expérience ou d'histoire réelle et d'une volonté d'agir à neuf. L'étude transversale de ces significations fortes sera l'objet de la conclusion du livre.

Gunther Gehre a signalé, pendant le séminaire, l'importance de la fonction idéologique pour le mouvement associatif, par opposition avec les organisations gouvernementales. Il se pourrait en effet que la principale stratégie de ce mouvement soit dans la recherche d'une position idéologique

forte, alors que ses positions dans le temps et dans l'espace sont avant tout marquées par l'éphémère et par la mouvance, par la mobilité plutôt que l'appropriation du terrain, par la pragmatique tactique en zones moindrement balisées plutôt que par les stratégies offensives lourdes d'éradication universelle de l'analphabétisme...

On n'aura donc pas trouvé dans *ALPHA 92* de stratégie d'action du mouvement associatif pour combattre l'analphabétisme, au sens où on l'entend dans les discours autorisés. On aura découvert, plutôt, des expériences locales, des expérimentations d'association sur des «terrains vagues», des recherches-actions au lieu de programmes et de «dispositifs» nationaux, de bons coups mais aussi de bonnes doses d'autocritique. La seule stratégie commune de ce mouvement serait la recherche discursive, idéologique, utopique: lire et dire le monde pour le transformer, ou, plus modestement, créer des espaces libres pour pouvoir échanger des paroles, des savoirs, des symboles que sont les écrits.

Tous les auteurs, ou presque, ont fait référence à Paulo Freire, qui a nommé avec un très grand pouvoir de conviction la force de ce combat le «rêve possible», et son lieu l'action culturelle en terrain insoumis. José Luis Corzo et Julio Lancho font aussi référence à Lorenzo Milani, dont la pédagogie commençait par une inversion (subversion) des valeurs: voir l'analphabétisme à l'opposé d'où on le montre, dans les classes dominantes «incultes», en particulier à l'école. Puis recommencer par le plus urgent: l'alphabétisation des éducateurs...

Nous en sommes là: à l'action culturelle expérimentale solidaire — on dit aujourd'hui «en partnership» (une embarcation de partenaires!) — dans le jeu de l'inversion des valeurs, là où une inversion radicale a déjà été imposée, l'exclusion. Les participants au séminaire se sont quittés sur la recherche d'un autre langage et d'autres conditions sociales, matérielles, mentales pour mieux accueillir paroles et savoirs des exclus. Cette conclusion du livre reflétera, je le souhaite, l'esprit et la lettre de la rencontre.

UN SÉMINAIRE: ENTRÉE, SORTIE

Une variété d'associations

Qui s'est présenté au séminaire de Namur? Quel était le profil des associations? Sans chercher à construire une classification savante, on peut distinguer utilement les diverses associations par: leurs fonctions, leurs publics, leur partenariat, leurs localisations, leur organisation en rapport avec les pouvoirs publics nationaux ou régionaux, leurs messages, etc. La diversité et les différences marquées aideront à ne pas tenter de reconstruire un discours monotone et à ne pas uniformiser un mouvement fait de positions distinctes, qui n'est dirigé par aucun commandement intégré.

— Il y a des associations de fait, à la vie très courte, ou peu longue, toutes les autres étant déclarées ou constituées en sociétés, destinées à durer. Le «pool» d'organisations gouvernementales et non gouvernementales de S. Gregório, au Portugal, ainsi que le réseau européen coordonné par le CUFCO* d'Angers, en France, dont la participation change chaque année à l'occasion de ses rencontres, sont du premier type.

— Si les deux associations portugaises sont majoritairement composées de représentants d'organisations gouvernementales, on ne peut simplement les réduire à une coordination de services publics où «figurent» des organisations locales. L'autonomie des équipes de terrain y est essentielle, comme l'association avec des partenaires locaux, individus et organisations. Mais les deux projets sont nés d'une décision programmée. Une fois le programme triennal ou quinquennal terminé, les budgets sont en principe taris et les associations sont dissoutes.

— Le degré d'autonomie à l'égard de l'État varie considérablement. En Flandre, un réseau d'associations déclarées sans but lucratif est entièrement sous la tutelle d'un ministère. Son organisation a fait l'objet d'un décret. Dans la Communauté française de Belgique, le réseau associatif occupe pratiquement tout le terrain de l'alphabétisation, mais le statut de travail des employés et leur formation s'inscrivent dans des politiques gouvernementales. En Irlande comme dans le cas de WABET** en Écosse, l'autonomie est presque complète, à l'exception de subventions peu contraignantes. En France, l'AFER*** est bien tout à fait autonome, et même autogérée, mais une grande partie de son financement provient de «dispositifs» nationaux de formation contraignants. Les trois associations québécoises présentes sont relativement autonomes, comme leurs homologues belge francophone, irlandaise et écossaise, mais sont soumises aux pressions d'un programme national uniforme et de pouvoirs scolaires locaux et régionaux tentaculaires.

— De ce degré d'autonomie dépend en grande partie le budget des organisations. Les unes sont, semble-t-il, à l'aise, stables, «superéquipées» et ne comptent pas le temps des communications téléphoniques internationales. D'autres demandent qu'on renvoie les appels et vivent en dessous du seuil de la pauvreté, par exemple, le réseau NALA****, en Irlande, et la Jarnigoine, à Montréal.

* Centre universitaire de formation continue, de l'Université d'Angers.
** Whitfield Adult Basic Education Trust, à Dundee.
*** Action-Formation-Etude-Recherche, à Lille.
**** National Adult Literacy Association.

— Il existe des associations régionales ou nationales, qui coordonnent un réseau d'organisations locales, et des associations locales, qui offrent des services de première ligne, et qui peuvent aussi être des associations d'associations (WABET, par exemple).

— Toutes les associations ne s'inscrivent pas dans la formation en alphabétisation. En tout cas, pas exclusivement, comme au Portugal, où il s'agit de projets de développement intégré. Pas vraiment, comme en Écosse et en Flandre, où l'on parle d'éducation de base. Bien peu, comme à l'AFER, où l'on fait de la formation personnalisée. Seulement un peu, comme à l'UFCM*, une boîte performante de formation tous niveaux, tous publics.

— Enfin, les associations se distinguent par leurs lieux d'action et leurs publics. Leur action se déroule dans les communautés où elles travaillent, dans leurs propres locaux ou, faute de mieux, dans des locaux publics mis à leur disposition par les municipalités, les établissements scolaires, etc. Leurs publics peuvent être uniques ou multiples, volontairement hétérogènes ou homogènes, « ghettoïsés » ou dispersés. Mais dans leur grande majorité, les associations s'investissent et cherchent à s'enraciner dans un espace particulier, « local » (un quartier, une unité de HLM**), ou dans une communauté sociologique, culturelle de dimension variable (les femmes, les immigrants ou les jeunes, d'une part, une communauté gitane, un village, un quartier ségrégué, d'autre part).

Le tableau est assez contrasté, mais il est loin d'intégrer toutes les organisations qui s'occupent d'alphabétisation. Beaucoup de types particuliers d'associations n'étaient pas représentés dans ce séminaire, dont l'une des caractéristiques était d'être majoritairement francophone, que ce soit en ce qui a trait à la langue d'origine des participants ou à la langue seconde.

Comment les participants avaient-ils été sélectionnés? Principalement d'après deux critères: la qualité reconnue de leur travail et des personnes qui le font — l'image de marque de l'association —, avec un accent sur la recherche-action et l'innovation et l'action à côté/en dehors du champ pédagogique, qui suppose aussi des pratiques expérimentales, en marge du « mainstream » de la lutte contre l'illettrisme. À cette liste s'ajoutent des idéologues concrètement engagés dans le mouvement associatif et des coordonnateurs de réseaux nationaux et internationaux.

Parmi la trentaine de personnes présentes, une quinzaine avaient accepté de rédiger, avec ou sans ma collaboration, une monographie sur

* Unité de formation Cannes Méditerranée.
** Habitations à loyer modique.

leur travail de terrain ou un article exposant une recherche-action où elles étaient engagées.

Les attentes

Quelques tendances à peine perceptibles sont décelables à l'entrée, alors qu'on n'a pas encore eu le temps de se présenter, de se reconnaître, d'échanger, de s'attirer, se repousser, s'isoler, s'affronter...

— L'une concerne la recherche d'une «approche intégrale», ou la façon de réussir dans l'association avec les secteurs forts, le public et le privé, tout en préservant son identité. Les deux termes clés sont «renforcer» et «partenariat». Ils s'attirent, mais l'identité et l'autonomie associative sont en jeu. Il est clair qu'on ne peut agir efficacement et étendre son rayon d'action dans l'isolement, avec des moyens précaires. Les interlocuteurs gouvernementaux ne sont plus les seuls partenaires possibles ni même les partenaires privilégiés. En se concentrant sur l'échelle locale et régionale, on doit élargir le partenariat et arriver à s'associer avec les secteurs forts: l'économique, le financier, le politique, les élus municipaux, les services publics, le secteur associatif, l'université, etc. Si l'objectif sur le plan collectif est la lutte contre l'exclusion, il faut se donner les moyens de l'atteindre. Toute la société est concernée. Elle doit faire plus...

— À partir des deux mots clés précédents, «renforcer» et «partenariat», se dessine une autre série d'attentes qui s'expriment dans les mots «liberté», «alternative», «contrepoids», «spécificité», «autonomie». La recherche d'efficacité dans l'action, de présence, d'association plus solide avec différents partenaires suppose une position autonome face aux pouvoirs publics et aux «pouvoirs forts». La question a été formulée ainsi: «Comment s'associer avec les pouvoirs publics tout en gagnant de l'autonomie?» Ou: «Jusqu'où ne faut-il pas aller pour demeurer innovateur et préserver son identité?»

— Une autre position est celle d'un mouvement à bout de souffle, qui n'aurait bientôt d'autre choix que l'intégration au secteur public ou l'abandon d'une lutte trop épuisante. Comment s'en sortir? Faut-il encore se battre pour la préservation d'un statut associatif difficilement reconnu, pour défendre les acquis, pour gagner un soutien politique qui n'assure que la survie? Pour une cause aux résultats incertains, entre autres parce que les moyens diminuent, que les partenaires sont introuvables et que l'énergie des militants est au plus bas. Ou comment faire valoir l'importance d'un mouvement associatif renforcé dans les actions

socioculturelles de lutte contre la pauvreté quand ces actions ont été institutionnalisées et que l'investissement public y est déjà jugé trop élevé?

— Il y un faisceau d'attentes dirigées plutôt sur le travail pratique d'alphabétisation. Quels sont les moyens de rendre les apprenants plus autonomes, responsables de leurs propres apprentissages? Comment évaluer le travail de façon à pouvoir en communiquer les résultas de façon plus convaincante? Que faire d'autre pour stimuler la mobilisation et l'engagement de nouveaux partenaires? Comment articuler l'alphabétisation dans un programme intégré de développement? Comment décloisonner le travail d'alphabétisation et l'éducation en général?

— Il est, pour beaucoup, exceptionnel de participer à un séminaire international sur le thème des expériences d'alphabétisation dans le mouvement associatif. L'événement arrive dans une conjoncture internationale où plusieurs variables sont partagées: la croissance de l'exclusion, la recherche d'autres stratégies d'action que l'« alphabétisation ponctuelle », la tendance à l'institutionnalisation des associations dans le contexte de nouvelles législations sur l'éducation de base. C'est donc l'occasion d'apprendre, de découvrir, d'échanger, de faire connaître, de réfléchir les expériences locales dans un exercice d'échanges entre pays et entre individus.

— Un livre est en chantier, c'est actuellement le seul projet international commun au groupe présent. Comment peut-on l'utiliser, le faire connaître, mieux le diffuser? Mais après... Quel projet commun de recherche-action élaborer pour approfondir cette coopération commencée dans un réseau associatif international? En quoi un organisme comme l'Institut de l'Unesco pour l'Éducation peut-il aider à stimuler l'innovation, la recherche d'une plus grande efficacité des actions?

Telles étaient les attentes du groupe à l'arrivée. Il faut savoir que le menu de la rencontre n'était pas ce « buffet » de questions inédites, que les participants n'ont pas eu le loisir d'organiser à leur gré les échanges. Une grande partie du séminaire était structurée à partir du canevas de la table des matières: exposés, commentaires, questions. Le jeu des questions et réponses ponctuelles fut difficile à insérer dans le peu de temps laissé par l'exercice de traduction. Ce n'est qu'en fin de parcours, et toujours à temps compté, qu'il a été possible d'échanger plus librement et de chercher collectivement ce que nous allions faire par la suite.

Les suites

Ne pas finir le séminaire dans les palabres idéologiques, mais en arriver à la définition de projets d'actions réalistes, localement applicables, tel était l'objectif de sortie.

On a finalement peu parlé du *mouvement associatif* en général, sinon pour remettre en doute son unité, ses consensus et la priorité d'action commune à l'échelle internationale. Les positions sont diverses. Pour certains l'action locale doit avoir priorité. Un autre événement international n'est concevable qu'après un travail local qui le justifierait. Pour d'autres, ce mouvement est trop contradictoire. D'une part, les associations sont souvent en concurrence les unes vis-à-vis des autres. D'autre part, elles ne tiennent pas du tout le même langage. Et comment se donner une plus grande crédibilité, alors qu'on pratique avec un certain plaisir l'autodépréciation, donc en projetant une image fort négative du travail d'alphabétisation?

Deux «épreuves» minimales sont proposées aux associations pour atteindre une plus grande cohérence et «améliorer leur marge de crédit» dans leurs négociations avec les pouvoirs public et privés:

— Reconnaître que l'alphabétisation puisse être une fin en soi, comme exigence légitime dans une société démocratique;

— Donner une image positive du travail d'alphabétisation et des personnes avec qui l'on travaille.

La valeur politique du thème est suffisamment forte pour qu'on l'insère dans les stratégies de développement local, qui peuvent être renforcées par l'appui international, une valeur politique ajoutée à l'action positive locale ou régionale. À ces conditions nécessaires à l'existence d'un mouvement associatif constructif s'ajoute la proposition d'une recherche commune en vue de l'élaboration d'une charte associative qui serait un moyen de liaison entre une association locale, un réseau régional ou national de lutte contre l'exclusion et un engagement d'envergure internationale (voir en annexe la charte de la CIRAT, de la Communauté française de Belgique).

Une autre proposition est présentée visant à faire le lien à l'échelle internationale entre deux organisations locales: le jumelage, l'association de deux réseaux d'alphabétisation sur le modèle des jumelages entre municipalités. Son but est de créer des conditions d'échanges interculturels entre apprenants, entre formateurs, entre organismes qui ont en commun la même volonté de sortir de la marginalité. L'exemple est donné de Cannes et Namur qui sont deux centres d'attraction sur le plan culturel et qui pourraient créer un réseau d'échange de savoirs et de créations populaires. Deux associations d'alphabétisation travaillent actuellement dans ce sens. Ce projet peut prendre de l'ampleur. Il est coûteux. Comment le financer?

Quant à l'utilité de créer un nouveau réseau d'associations plus structuré, il a été rappelé que plusieurs réseaux existent et que les échanges entre réseaux associatifs pourraient fort bien se faire par les canaux existants. La publication *ALPHA 92*, ainsi que le séminaire de Namur sont une initiative de l'Institut de l'Unesco pour l'Éducation, qui coordonne déjà un réseau international d'échanges. Ce réseau croise le Réseau européen de formation, d'action et de recherche en alphabétisation ainsi qu'un bulletin international de l'Unesco *(Éducation des adultes — Notes d'information)*.

Le groupe présent était avant tout composé d'auteurs rassemblés autour d'un *projet de publication*, et non pas de représentants officiels de regroupements nationaux. Cette réunion fermait le livre. Mais il fallait encore en assurer la diffusion et lui trouver une utilité locale pour les associations.

On a proposé de préparer une grille de lecture, à partir des questions traitées pendant le séminaire, pour une utilisation plus pratique des textes dans les groupes de formateurs et d'apprenants. On a proposé que des résumés soient faits et publiés dans les bulletins locaux, pour accélérer la diffusion. On a recommandé que les commentaires des textes soient aussi publiés dans les bulletins locaux, pour activer la distribution. On a recommandé que les commentaires des textes soient aussi publiés (voir note 2); qu'on fasse mieux connaître cette publication dans les pays anglophones (éditée en anglais depuis 1990, elle sera aussi éditée en espagnol en 1992) et qu'on explore les possibilités de publication en portugais; qu'on saisisse l'avantage de sa gratuité pour en assurer une diffusion massive dans les réseaux nationaux.

Le livre peut être aussi un puissant instrument de mobilisation des partenaires sociaux et politiques s'il est accompagné d'une animation. On peut en faire circuler des extraits à l'occasion d'assemblées municipales. Pour mettre à profit sa valeur internationale sur le plan local, il est suggéré d'inviter l'un des auteurs à l'occasion de rencontres de mobilisation ou de formation.

Un thème pour la prochaine publication d'*ALPHA* est proposé: *La recherche participative*. Comment faire participer les apprenants à la recherche?

D'ordinaire, une assemblée de ce genre cherche à se doter d'une structure minimale pour se reproduire en un autre lieu; elle réserve un moment pour son organisation; elle instaure un rythme, des rites; elle engage... On n'a pas donné suite à l'idée de charte du mouvement associatif, de jumelage, d'action positive, ni d'un suivi autre que local à la publication *ALPHA*. Le lieu de l'action est avant tout local.

Mais on a beaucoup parlé d'un autre livre à mettre en chantier, d'*un livre autre*, écrit par les exclus. Les animateurs d'alphabétisation ont passé la balle aux absents. Il a d'ailleurs été proposé que les idées et projets lancés en séminaire soient présentés aux apprenants dans les associations. À eux de décider des suites à donner. Ils sont déjà une communauté internationale: il faut trouver les moyens de faciliter la circulation de leurs écrits, créer des occasions d'échanges en langues étrangères, entre individus et groupes.

C'est le thème de la conclusion du séminaire. S'il faut encore parler de stratégies du mouvement associatif, elles s'expriment dans les *conditions à créer pour qu'une réelle possibilité d'écrire soit facilitée pour les exclus*. Créer un lieu d'édition pour les écrits individuels et collectifs; faire connaître les initiatives et les productions locales; faire circuler les journaux écrits par les apprenants; ouvrir un concours d'écriture entre plusieurs pays, et des pays de langues différentes; faire circuler un panier à livres dans un circuit international; créer des événements d'écriture, de parole, d'images, de musiques, comme une foire au livre, un festival de poésie-vidéo-théâtre populaires...

Stimuler l'expression, la communication, l'échange par une production écrite réelle, dans la vie et non plus dans une simulation pédagogique, suppose encore que les formateurs ou animateurs soient «convertis», «conscientisés». Il arrive qu'ils bloquent l'expression, puisqu'ils ont le pouvoir de décider qui est capable d'écrire, qui est autorisé à écrire. Des séances d'alphabétisation devront être organisées pour les animateurs-éducateurs, comme le recommandait Milani. Cela peut se faire aussi en séminaires, en colloques, à travers des journaux...

Des voix dissidentes, quand même, devant ce projet de chantier d'écriture. Les apprenants ne sont pas là, nous ne pouvons décider à leur place. L'expérience du livre de l'Année internationale de l'alphabétisation, monopolisée par les animateurs, aura été une expérience négative pour l'expression des apprenants. Un concours d'écriture risque de faire la promotion de ses organisateurs plutôt que celle de la parole exclue. Mais aussi, cette mobilisation sur l'écriture des apprenants suppose un long travail de fond avec tous. Le message: «tu peux écrire» passe mal!

Un *axe de circulation des écrits*, pour le panier à livres, a été établi entre Bruxelles, Lille, Lyon, Madrid, Québec, Édimbourg, qui croise le projet de jumelage entre Cannes et Namur et le projet d'un événement de culture populaire.

Un *projet de recherche-action sur le thème de la production écrite des exclus* a été retenu, soutenu par l'Institut de l'Unesco pour l'Éducation. Les coordonnateurs du Collectif d'alphabétisation de Bruxelles, du

CLAP* de Lyon et de l'Institut de l'Unesco se rencontreront pour élaborer ce plan de recherche et chercher des moyens de le mettre en œuvre.

UN BILAN CONTRASTÉ DE L'ALPHABÉTISATION

Le contexte de travail des associations sur le plan national détermine en grande partie les analyses que celles-ci font de leurs difficultés et de leurs résultats. Mais tout aussi déterminante est leur idéologie, ou leur façon de concevoir le travail d'alphabétisation et ses objectifs, qui renvoie elle aussi à l'histoire de chaque mouvement dans son contexte national ou régional particulier.

Les difficultés des associations

En Belgique francophone comme au Québec, les associations sont marquées du même signe que leur public: la pauvreté. L'évaluation des difficultés et des limites du travail d'alphabétisation renvoie en grande partie à la précarité de leurs moyens: personnel sous-qualifié, inexpérimenté, instable, bénévole; permanents débordés, épuisés, découragés; fuite des plus compétents vers des postes plus valorisés et mieux payés. La pauvreté est cause de l'instabilité et de la démobilisation du personnel, et aussi de la difficulté de planifier des activités, de faire des prévisions, des investissements. Dans la région de Namur, une campagne intensive de mobilisation dans la lutte contre l'illettrisme a abouti à la constatation déconcertante qu'on n'était pas capable de satisfaire une demande en croissance. Ou qu'on n'en avait pas les moyens.

Les conditions de travail difficiles communes au Québec et à la Wallonie, auxquels on pourrait ajouter l'Irlande et la Grande-Bretagne dans la présente conjoncture de libéralisme économique, s'inscrivent dans des contextes différents. Les associations wallonnes occupent pratiquement tout le terrain de l'alphabétisation; elles s'appuient sur un large partenariat social; elles sont reconnues des pouvoirs publics et des municipalités; elles sont constituées en réseau avec un mouvement associatif très actif dans la lutte contre la pauvreté. Leur rattachement au secteur de la culture et des affaires sociales serait, selon les coordonnateurs, garant de leur autonomie et de la libre orientation de leur action d'éducation populaire.

Par comparaison, les associations québécoises tentent de survivre dans un contexte plus difficile. Elles n'occupent qu'une petite partie du terrain de l'alphabétisation, souvent dans une position de sous-traitance. Leur partenaire obligé est le réseau scolaire, qui a la légitimité de la mission d'alphabétisation et qui absorbe la plus grande partie des ressources publiques qui y sont consacrées. Considérées comme des organismes d'éducation

* Comité de liaison pour l'alphabétisation et la promotion.

permanente, les associations québécoises voient leur autonomie en éducation populaire réduite dans le cadre d'un programme national unique. Elles ne peuvent plus s'appuyer sur le réseau polyvalent d'organisations autonomes, qui n'a pas survécu à dix ans de restrictions budgétaires et de paupérisation généralisée. Elles n'ont plus d'autre choix, à quelques exceptions près, que de se mettre au service du système scolaire, avec les avantages et les conséquences négatives que cela comporte, conséquences semblables à celles qu'on a connues dans la Belgique néerlandophone.

En Flandre, l'éducation de base a été semi-nationalisée. Les associations sont tenues de suivre un programme administré par le ministère de l'Education. Les difficultés décrites par Gunther Gehre ne sont encore qu'appréhendées, mais la comparaison avec l'expérience québécoise les fait paraître tout à fait probables. La coopération intersectorielle des centres locaux n'existe que dans le cas de leurs conseils d'administration. Le travail d'alphabétisation tend à obéir à une logique scolaire: «Une situation à problème doit toujours être isolée et se traduire dans un programme éducatif à durée déterminée [...]. Ce danger d'une scolarisation est réel.» Cela signifie: programmation centralisée, distanciation des apprenants (nommés aussi «clients», comme au Québec), par conséquent marginalisation sinon abandon de l'approche «sociale» de l'alphabétisation au profit de cours en demande, par exemple de cours de langue seconde.

Dans les deux expériences portugaises, les principales difficultés auxquelles se sont heurtées les équipes de terrain sont similaires du fait de la nature interinstitutionnelle des associations. L'action locale est dépendante des traditions des institutions auxquelles elle est attachée, traditions et idéologies qui peuvent être conflictuelles. L'équipe locale est soumise aux rapports hiérarchiques imposés par l'appareil bureaucratique, alors qu'elle recherche les rapports dialogiques sur le terrain. Mais les deux expériences ont aussi montré que la nature institutionnelle des actions n'était pas incompatible avec une action locale autocentrée, ouverte au partenariat avec les organisations locales; également, que le service social peut être mieux préparé à ce type d'action que l'éducation permanente.

L'expérience faite à S. Gregório auprès d'une communauté gitane a particulièrement mis en évidence les difficultés d'ordre culturel majeures d'une action qui ne peut être isolée des rapports de rejet qui existent dans la société entre majorité et minorité. La détermination de l'équipe de terrain et sa méthodologie n'ont pas été suffisantes pour neutraliser ce fait. L'alphabétisation qui s'impose (à l'évidence) au nom des valeurs d'intégration et de développement est considérée par les gitans comme une acculturation, un danger pour la survie de leur groupe. L'opération de changement commandée de l'extérieur a pour effet de renforcer la solidarité du groupe par des attitudes de «résistance au changement», qui sont aussi des manifestations d'affirmation culturelle.

Ce paramètre interculturel fondamentalement conflictuel de S. Gregório peut être transposé au rapport interclasse, qui sépare — sans toujours les opposer — les animateurs et les participants des activités d'alphabétisation. La participation ne peut être forcée, en particulier lorsqu'il s'agit d'un projet éducatif qui n'est généralement pas prioritaire pour les destinataires. Cette valeur même de participation, centrale dans l'idéologie de beaucoup d'associations, n'est pas « naturellement » partagée par les « participants ». Des stratégies de déviation des objectifs d'apprentissage, ou même de remplacement des objectifs éducatifs par des services ou par des revendications sociales sont nécessaires pour attirer cette participation. Même dans ce cas, « la difficulté, dit Omer Arrijs, est de dépasser un stade de vente ou d'entraide sociale pour entrer dans une démarche d'éducation populaire ou de formation ».

Les rapports animateurs-formateurs / participants-apprenants peuvent être antagonistes. Francesco Azzimonti voit dans le rôle des alphabétiseurs un obstacle possible à l'ouverture et à l'échange de communications écrites. Définissant leurs partenaires comme incompétents, handicapés ou opprimés, les formateurs les ont déclarés inaptes à toute prestation écrite qui ne soit pas canalisée vers l'exercice pédagogique. On comprend qu'un tel lieu ne soit pas considéré comme fréquentable par les nouveaux parias ! Il fallait alors s'attendre qu'une des principales difficultés signalée un peu partout par les alphabétiseurs soit définie comme un « problème de motivation ». Comme dans le cas des gitans ou de toute autre minorité prolétarisée, l'absence peut être positivement comprise comme un refus de se présenter, en connaissance de cause, et comme le fait que le diagnostic des éducateurs est lu comme une négation construite du savoir et de l'identité désirés. « Les exclus ne viennent pas ! » C'est sans doute la difficulté majeure de l'histoire récente de l'alphabétisation, que beaucoup d'associations n'ont pas réussi à résoudre, quel que soit le contexte national[3].

À l'opposé des associations wallonnes et québécoises est le cas d'associations qui dispensent un service public sur le modèle de l'entreprise privée, disposant de moyens jugés suffisants, grâce à une conjoncture nationale favorable (la crise, le chômage !), grâce au partenariat avec de nombreuses organisations régionales et, sans doute, à une « technicité professionnelle reconnue ». Les animateurs de l'AFER nomment institutionnalisation la difficulté particulière à cette situation où l'on a mis « trop d'eau dans son vin ». La contradiction entre les buts explicites de l'organisme — autonomie, autogestion, auto-apprentissage — et ceux des organisations partenaires — insertion socioprofessionnelle, formation technique — qui ont déterminé le « cahier des charges » déstabilise l'action reconnue comme un simulacre. Si les buts de l'association ne changent pas, l'issue à la contradiction est bien perçue comme l'« autodissolution ». Francis Gosset et Didier Andreau ont ajouté oralement ce sous-titre à leur texte : « Jusqu'où il ne faut pas aller dans la volonté de développement ! »

Finalement, une difficulté majeure de beaucoup d'associations qui travaillent dans une conjoncture internationale d'écartèlement des sociétés duales et de renflement du pôle de l'exclusion est l'impossibilité de soutenir l'objectif d'alphabétisation quand la demande réelle est d'aide ou de résistance à l'exaspération des conditions quotidiennes de vie. Olivia Oliveira concluait par la nécessité d'un engagement actif dans la société portugaise pour faire respecter et appliquer les droits de l'homme, donc d'un rôle politique « médiateur » à l'extérieur du bidonville. Au WABET, malgré tout l'optimisme et malgré la priorité accordée à l'objectif d'éducation communautaire, on reconnaissait comme une difficulté majeure la dissociation du projet pédagogique des objectifs sociaux d'engagement communautaire. A La Jarnigoine, on passait à une stratégie d'expression globale de la parole des femmes. A l'Alpha Mons-Borinage, on jugeait inévitables les actions multiples d'offre de services et l'organisation politique des réseaux associatifs dans la lute contre l'exclusion. A l'AFER, on trouvait intenable la prestation « technicienne » et la pédagogie d'individualisation de la formation, dont la fonction (à peine admise) est bien d'empêcher la collectivisation et l'organisation de la résistance — « la construction d'une alternative » disaient les auteurs — au sein de ces « ghettos pour demandeurs d'emploi longue durée ». Il arrive aussi que ces questions ne soient pas évoquées, du fait d'un militantisme suranné dans la « lutte contre l'analphabétisme » ou d'une professionnalisation bien territorialisée de l'alphabétisation.

Ainsi, le contexte national, la position sur le marché de la formation, le type d'association et de public, le type de rapports qui lient animateurs et participants, la conjoncture internationale (en fait, une crise structurelle du capitalisme mondial) sont autant de facteurs qui rendent compte de l'éventail des difficultés que connaissent les associations dans le travail d'alphabétisation. Ces difficultés font partie du tableau des « résultats », pourtant encourageants, de la plupart des associations, résultats qui ne sont pas toujours ceux auxquels on s'attend.

Les résultats

L'idée est partagée que l'évaluation des résultats de l'alphabétisation communautaire ne peut se confondre avec la mesure des apprentissages individuels, dits techniques, linguistiques ou scolaires. Même au Portugal où l'analphabétisme complet est très répandu et où l'alphabétisation a aussi cet objectif d'apprentissage scolaire (on y délivre des certificats), « l'évaluation doit être faite dans un contexte plus totalisant où l'extension des résultats déborde la mesure de l'apprentissage scolaire » (Olivia Oliveira).

Ce séminaire avait exclu de son thème les questions pédagogiques de l'apprentissage individuel. La plupart des animateurs conçoivent leur travail comme une recherche des conditions réelles — dans la vie — de

communication, d'expression, d'échange, de production de sens, d'identité, de culture et de savoir reconnus, dignes d'être partagés et transmis. En voici deux expressions claires parmi bien d'autres:

> «Sans stratégie d'intervention, l'alphabétisation demeure une coquille vidée de sa substance, une tâche scolaire vouée à l'échec sur tous les plans» (Sylvie Roy).

> «Learning is about creating knowledge (reading the world), strengthening voices that have been silenced (writing who you are) and telling others what you have discovered (reaching an audience)» (Hamilton, Ivanic, Barton)[4].

Les résultats individuels recherchés sont moins dans la performance de l'expression écrite que dans le changement d'attitude, de vision du monde et dans l'engagement dans l'action concrète de développement. On aime citer Paulo Freire: «La connaissance ne se transfère pas, elle se crée dans et par l'action sur la réalité.» Les résultats qu'on peut observer vont des changements imperceptibles, ordinaires, «anecdotiques» de la vie quotidienne à l'organisation politique de plus grande envergure («à la théorie» — Elise de Coster) dans la lutte contre l'exclusion, dans la revendication de droits démocratiques ou même dans l'application d'autres modèles collectifs de développement, en rupture avec les pratiques dominantes (voir Pierre Georis). On ne peut pas appliquer ici, dans ces pratiques de *contre-alphabétisation* en solidarité avec les populations marginalisées, les critères d'évaluation individualisée de l'alphabétisation «dominante», «fonctionnelle», d'«insertion socioprofessionnelle». Voici un exemple tiré de la conclusion de deux années de recherche-action avec les gitans portugais:

— Rendre plus solide le rapport interculturel;

— Donner un sens constructif aux revendications des gitans;

— Chercher à satisfaire les besoins essentiels dans les meilleures conditions;

— Combattre le sentiment d'impuissance;

— Aménager de meilleures conditions d'apprentissage pour les jeunes, vers une autonomie croissante;

— Faire appliquer les droits de l'homme;

— Travailler dans le sens du développement culturel endogène plutôt que dans le sens de l'intégration.

Dans ce cas comme dans bien d'autres, l'écriture n'est pas évoquée dans les priorités d'action (sauf pour l'instruction des enfants). Les objectifs ont été reprécisés durant l'action, par rectification des «erreurs» initiales, mises au compte de l'ethnocentrisme et de l'ignorance des animateurs. Ceux-ci ont repensé leur rôle en transformant leur pratique de recherche-action en un processus de dialogue interculturel. Les résultats de deux ans d'action intensive? Immenses, même s'il faut recommencer!

Il y a apparemment, dans les auto-évaluations des animateurs, des observations décourageantes du type «cul-de-sac» ou «conscience aigue des impasses». Les plus exclus ne se présentent pas. Pour ceux qui viennent et qui restent, les services rendus ne changent en rien le rapport d'exclusion, ou même ils le renforcent: «L'alphabétisation délimite et renforce la distance qu'elle prétend combler» (Omer Arrijs). Mais face à ces résultats globaux négatifs, si les difficultés sont ardues, si les objectifs visés ultimement sont, dans le temps subjectivement court de l'action, inaccessibles, beaucoup d'évaluations sont pourtant positives. Un signe infime de changement peut avoir des effets exponentiels, comme le dit cette observation de Madalena Dias:

> «Une partie importante de la population est restée passive, mais elle a commencé à comprendre le mouvement [...] L'adhésion a dépassé les attentes de tous les intervenants. L'existence d'un mouvement insoupçonné est devenue visible. Il a entraîné d'autres actions [...] Il a commencé à produire son propre modèle de participation.»

Des observations semblables sont faites par Blair Denwette à propos de la situation en Écosse, où la stratégie d'implantation dans la communauté a donné les résultats escomptés en ce qui a trait à la participation des individus et des associations locales «avec la communauté» — et même dans l'engagement de certains individus dans le travail d'éducation de base — «par la communauté». Des changements sensibles, visibles, observés, analysés, qui permettent l'objectivation de l'action, la critique des postulats antérieurs, l'expérimentation de nouvelles tactiques, la liaison et l'échange avec des groupes extérieurs, l'organisation de réseaux plus larges de solidarité et d'éducation populaire: toutes les associations en témoignent.

Parmi les conditions de réussite de l'action, outre le principe essentiel de la participation de la communauté, beaucoup d'animateurs soulignent l'importance du facteur temps. La stratégie des petits pas ne donne pas de résultats sensibles dans le court terme. «Les changements sont très lents.» Le travail dans la culture, le développement des échanges langagiers, matériels, géographiques, symboliques dans une communauté et la transformation des rapports entre une communauté et les partenaires extérieurs supposent une planification de trois, cinq ou dix ans, de même qu'une

permanence de l'équipe de terrain et un découpage souple de la séquence des actions. Par exemple, l'enquête de terrain dure, à S. Gregório, tout le temps de l'action. Elle se transforme. Sa fonction traditionnelle de pré-alphabétisation tend à absorber le travail même d'alphabétisation. L'observation participante devient une entrée progressive dans le dialogue réel avec la communauté, une liaison rare, porteuse de projets communs. Cela prend des années pour inverser un rapport d'exclusion incarné là même où on le nie: entre les animateurs et leurs acolytes. Le résultat est à chercher dans ce processus même de transformation des règles de l'échange.

On évalue souvent l'action à l'atteinte des objectifs initiaux. Ici, sa valeur est estimée à leur changement. La qualité recherchée n'est pas dans la technique de l'application des règles de la méthode: elle est dans la souplesse et la malléabilité, dans le fait d'accorder mieux l'action aux circonstances (Olivia Oliveira). À S. Gregório, il est frappant que le vecteur du changement se soit inversé. Pendant longtemps, on a pensé que c'étaient les gitans qui devaient changer. Devant la prétendue «résistance au changement» des gitans, ce sont les animateurs qui ont changé. De l'idée de progrès, ils sont passés à celle de «reconnaissance de la dignité humaine», d'«acceptation» et de «respect» de la différence, de «rencontre» des cultures, d'«information bilatérale», d'«interrelation dialectique», de «dialogue». Cette inversion radicale des valeurs et du sens de l'action d'alphabétisation aura germé durant trois ans. L'affirmation neuve a découvert l'enjeu de l'action culturelle: «Si certains rapports entre les deux cultures ne sont pas reconvertis et contrecarrés, ils risquent de prendre la forme du génocide culturel».

D'où la force de l'argument de Milani, qui était partagé par plusieurs participants au séminaire: l'alphabétisation s'impose d'abord en direction des alphabétiseurs. Sans alphabétisation, ceux-ci risquent d'imposer aux autres leur diktat d'analphabétisme pour longtemps, puisque leur action aura pour effet de renforcer leur propre jugement méprisant plutôt que de changer le sort de leurs victimes.

Une dernière évaluation du travail d'alphabétisation, dans un organisme qui se présente d'abord comme une «école alternative» pour les jeunes qui intègre également l'action communautaire, fera la transition entre la nature des résultats atteints et la remise en question de l'alphabétisation:

> «Les jeunes ont souvent des besoins urgents à combler autres que l'alphabétisation. Si nous reconnaissons des résultats dans notre travail, c'est justement dans la satisfaction des besoins affectifs et sociaux [...] Les deux besoins les plus importants demeurent le travail et les relations sociales et amoureuses, comme pour nous tous d'ailleurs [...] Lire et écrire demeure l'attente la plus vague et la plus difficile à réaliser» (Sylvie Roy).

L'ALPHABÉTISATION AU PLURIEL

Il y a des associations qui étiquettent sans vergogne leur « clientèle » comme analphabète ou illettrée. Cette « clientèle » est constituée d'individus handicapés et dans le besoin à qui faut une aide psychosociale, pédagogique, thérapeutique. L'alphabétisation sera cette action particulière, menée dans un lieu choisi à cette fin, par un personnel qui va des bénévoles aux rééducateurs en passant par les psychologues. Le service de développement des capacités linguistiques cherche à répondre aux demandes pratiques de communication écrite ou de recyclage dans un programme de formation, tout en renforçant chez l'individu l'image de soi et en améliorant ses relations avec son environnement immédiat. On peut qualifier ce type d'action de « psychopédagogique ».

D'autres associations ont une approche plus sociale. Les « analphabètes » sont avant tout des exclus, non pas des handicapés mais des gens normaux marginalisés par rapport aux circuits ordinaires des échanges sociaux. Ils forment la classe montante au pôle « perdant » de la société duale. Là, l'alphabétisation est comprise comme une tentative de réinsertion dans les circuits des échanges économiques communautaires, sociolinguistiques, mais aussi comme une tentative d'aide multiple à la solution des problèmes quotidiens liés à la pauvreté. La formation linguistique de base ou d'appoint n'y est pas toujours un service de première ligne. Elle peut être associée à un ensemble de services ou d'actions communautaires « transversales ». Le profil type du formateur est l'animateur social de formation diverse, ou encore une équipe interdisciplinaire qui comprend une valence « éducation populaire ».

Il y a un troisième type d'associations, dont le rapport avec l'alphabétisation sera plus culturel que social. Pour celles-là, l'analphabétisme est avant tout un attribut accolé par les institutions dominantes ethnocentriques aux minorités et à certains groupes culturels prolétarisés. Au « déficit » linguistique, scolaire et culturel proclamé, elles opposent au positif des expériences linguistiques et des héritages culturels différents. Leur action s'inscrit dans une volonté de promotion des individus et des groupes minoritaires plutôt que dans une offensive unitaire, souvent nationaliste, de « lutte contre l'illettrisme ». Ces associations qui travaillent sur le terrain de la culture des autres vont plutôt définir leur action comme une contre-alphabétisation ou comme une autre alphabétisation. Celle-ci consistera surtout à aménager de meilleures conditions d'expression culturelle endogène, à trouver des ouvertures de communication interculturelle, à faire valoir la différence.

Ce triptyque d'associations a beaucoup simplifié la réalité. Les associations combinent, à des degrés divers, ces conceptions et ces pratiques qui sont aussi objectivement fondées sur les types de publics avec qui elles travaillent. Mais le schéma aide à situer les positions, qui sont variées quant

aux buts, aux limites de l'alphabétisation et aux stratégies, ainsi qu'aux évaluations qui sont faites.

Dans le groupe réuni, la position selon laquelle l'alphabétisation est d'abord et avant tout un service d'éducation particulier, s'adressant à des adultes qui ne savent pas lire ni écrire, ou pas assez, est représentée par une minorité d'organisations. L'alphabétisation peut être envisagée comme une fin en soi du point de vue théorique ou légal du droit de tous à une éducation minimale. Sa réduction à une action «technique» est toutefois généralement le fait des services publics d'éducation permanente, dont c'est la vocation d'assurer cette fonction spécialisée de façon universelle, ou encore le fait des réseaux associatifs sous tutelle des organismes publiques qui encadrent des programmes nationaux de formation de base.

Pour certains, l'alphabétisation en soi appartient à une époque révolue. Elle n'a pas donné les résultats escomptés. Elle se fondait sur une vision magique de ses potentialités et sur une illusion quant à sa nécessité. L'expérience a montré qu'elle n'est pas un service essentiel, sauf du point de vue des alphabétiseurs. La conception offensive de la «lutte contre l'illettrisme» ne pouvait avoir pour effet que de consolider le nouveau clan professionnel des alphabétiseurs, tout en écartant davantage le public convoité. D'ailleurs, devant les résultats douteux de ces mobilisations «primitives» (on parle de «préhistoire de l'alphabétisation»), l'offre d'éducation de base s'est élargie en matière de cours et de stages, elle s'est étendue à des publics de niveaux et profils divers et aux projets multiples. Elle a aussi perdu son appellation première d'«alphabétisation» est a adopté un registre assez etendu d'étiquettes (qui pourraient faire l'objet d'un recensement).

Pour d'autres, le travail ponctuel sur l'écriture et la lecture n'est pas du tout périmé, mais il ne peut être mené seul. Il doit s'inscrire dans les habitudes de vie et le calendrier social des communautés locales. Si l'alphabétisation en soi n'est pas un besoin prioritaire, tous les autres y sont liés néanmoins. La régénération de l'espace social comme celle de l'identité des individus qui l'habitent (mal) passent par ce «processus transversal d'éducation de base», comme on dit au WABET. Dans un projet de développement global, la formation linguistique s'intègre dans un «processus de formation sociale au sens le plus large».

Le «décloisonnement» de l'alphabétisation des adultes doit principalement avoir lieu entre générations. Dans une approche communautaire, la priorité va à l'alphabétisation et à la scolarisation des jeunes. Travail d'alphabétisation auprès des mères, aide aux enfants après l'école, école du samedi, travail auprès des institutrices, alphabétisation des jeunes «pour guérir des blessures de l'école», actions communautaires intégrant les enfants, liens et actions communes avec des organisations de jeunes sont autant d'exemples cités de manières de lier l'alphabétisation des adultes à celle des jeunes générations ainsi qu'à celle des éducateurs du milieu

scolaire. De tels liens, contraires aux champs de compétence professionnels et institutionnels, risquent d'engendrer des conflits et des fermetures sur soi, comme on en a vu un exemple au Portugal.

Pour beaucoup, l'alphabétisation comprise dans une action culturelle, sociale ou communautaire plus globale est passée de la salle de cours à la rue, au quartier, aux autres associations, aux lieux de production réelle: elle s'est émancipée de l'espace éducatif spécialisé pour s'exercer «dans la vraie vie». Là où elle est encore symbolisée par un lieu précis, celui-ci s'appelle atelier, maison, foyer, local, etc. Il n'existe plus en tant que tel, il est explicitement lié à son contexte social. Il est ouvert, fonctionne en réseau, agit en interaction avec d'autres partenaires associatifs, délègue beaucoup de son travail à d'autres organisations locales. L'image est celle d'un centre éclaté dont les activités éparpillées de «communication» et d'«expression globale» ne peuvent en fait se développer que dans ces interactions et ces échanges multiples.

L'éclatement des limites touche encore la distinction entre tuteur ou formateur et apprenant ou participant. On peut chercher à les rapprocher par l'origine sociale: ils doivent venir du même milieu, parler le même langage. On peut chercher à rétrécir la distance qui les sépare sur le plan de la formation: les formateurs seront recrutés sur le critère de leur engagement social et de leur expérience communautaire et non sur celui de la «compétence reconnue». On veut également «autonomiser» le rôle de l'apprenant en lui reconnaissant le pouvoir d'autogestion de ses projets ou le rôle d'autoformateur, l'«autre» ne se justifiant plus qu'en tant que «facilitateur» du transfert. Là où les distinctions statutaires sont carrément refusées, les personnages en jeu dans les différents projets collectifs seront représentés comme des acteurs aux rôles multiples, ayant les mêmes droits démocratiques et les mêmes revendications à mener. On est ainsi passé de l'«apprenant» univalent au «participant» à plusieurs chapeaux, la distinction demeurant surtout entre permanent ou salarié et bénévole ou participant à «statut précaire».

La réduction au même ou au semblable, remplaçant la relation duale classique, est critiquée à plusieurs titres. Elle peut cacher une manipulation de type populiste; elle crée un mythe égalitariste qui empêche que se développent les services attendus; elle prive les professionnels d'une identité, d'un langage propre et de techniques efficaces. Ces problèmes concernent particulièrement l'alphabétisation au sens littéral (l'apprentissage de l'écrit), qu'il faut distinguer du travail de socialisation, ainsi que le lieu d'accueil des activités, que d'aucuns ne veulent pas voir considérer comme un «drop-in». Finalement, la tendance à l'éclatement de l'alphabétisation n'est pas suivie jusqu'au bout de sa logique.

On rappelle qu'il reste beaucoup de personnes analphabètes, ce qui justifie le travail «technique», et que le rôle de l'alphabétiseur est central

dans une équipe intégrée. Pour Omer Arrijs par exemple, même si « la solution n'est pas chez nous, [qu'] elle est dans la société », on n'a pas renoncé aux cours au centre d'alphabétisation, on les développe au contraire.

Ce qui fait globalement consensus par delà les différences de contextes et de tendances évoquées, c'est l'intégration de l'alphabétisation dans un processus social d'éducation populaire. L'alphabétisation s'inscrit avant tout dans un espace social réel, « dans la vie ». Elle s'insinue dans le langage, dans les valeurs, dans les échanges d'une communauté locale pour expliciter ou créer du sens, de la valeur, pour développer la force d'expression et de revendication, pour trouver de nouveaux partenaires et tenter d'ouvrir l'espace clos de la réclusion. On ne croit plus guère à la « libération des opprimés » ni même à leur prochaine réhabilitation dans le cercle des dignités et des droits de l'homme. On a fait l'expérience que l'action d'alphabétisation conduit, plutôt qu'à des changements radicaux, à l'aménagement des espaces de l'exclusion, qui s'étendent. On sait que les résultats sont mitigés et reportés au long terme. Et pourtant, l'action implique l'engagement des participants au-delà de l'intérêt individuel immédiat comme de la prestation technique professionnelle. Le travail dans la langue, dans le sens et dans la communication ouvre sur de nouveaux échanges, sur des dialogues jusqu'alors fermés.

Le but de ce travail commun à la plupart des acteurs de cette recherche engagée n'est pas l'intégration, ni l'insertion, ni aucune autre récompense sociale promise à la fin de l'action. Il est plutôt dans le changement du « destin » des choses ou dans l'ouverture de voies autres que la soumission à l'irrémédiable. Tous croient que la parole recèle cette force subtile, qu'ils cherchent à développer dans ce qu'ils nomment encore l'alphabétisation.

CONCLUSION

Les conclusions du séminaire ont été présentées. J'ai tenté, dans ce texte de synthèse, de typifier les discours en prenant garde de ne pas gommer les différences et en cherchant à situer les positions dans les contextes locaux et nationaux. Pour finir, j'essaierai de schématiser encore plus les tendances fortes du discours des associations qui étaient réunies, qu'on ne doit pas confondre avec des stratégies. Ces tendances signalent des mouvements de sens, diachroniques et synchroniques, des mouvances en constellations variables, qu'il faut distinguer des changements de position sciemment organisés par une logique stratégique unique.

Le titre initial du séminaire n'a pas été changé: *Stratégies d'alphabétisation dans le mouvement associatif* (« Literacy Strategies in Community-Based Organizations »). Il devrait l'être. Le mouvement associatif n'est pas uni, il n'a pas de stratégie. Les associations ne cherchent

pas à gagner la bataille de la lutte contre l'illettrisme. Elles ne font pas front commun face à un ennemi mythique ni devant un danger appréhendé. Elles forment de petites unités dont la principale qualité est sans doute l'adaptabilité aux conditions locales, là où c'est le plus dur. Ce qu'elles recherchent surtout : activer la solidarité qui gagne par la prise de parole, le dialogue, l'échange, la construction d'une voix propre, plus forte.

Ainsi donc, une des caractéristiques premières de ces associations disparates est de travailler autrement, de façon autonome et ailleurs que sur les territoires limités des organisations fortes. La distanciation la plus courante est marquée vis-à-vis de l'école : « Il ne suffit pas de perfectionner le modèle scolaire et de l'associer à l'extra-scolaire : il faut les transformer tout ensemble selon des stratégies et des pratiques sociales » (Madalena Dias).

La deuxième tendance consiste à aller des « dispositifs » professionnels spécialisés vers les pratiques sociales ordinaires, dans la vie quotidienne. Le lieu de l'action tend à se confondre avec la « vie réelle », dans ses rites familiers, au creux du calendrier communautaire.

Le déplacement implique un changement des règles du jeu. Les acteurs sont polyvalents et mélangés, si possible issus du « milieu », du « monde ordinaire » comme on dit au Québec. Le principe d'autonomie implique qu'on se dote de moyens et d'une discipline d'autogestion.

Une association locale s'imbrique dans un tissu de solidarité dont l'espace commun est précisément le local, mais précaire, marginal, refoulé hors des limites de l'espace social inclusif. Elle gagne à s'inscrire dans une plus grande organisation intégrée, une fédération, un réseau. Mais l'action locale suppose aussi que l'on pactise avec les pouvoirs publics et certaines organisations plus puissantes : on appelle ces associations tactiques le « partenariat ». Il est vivement recherché ces temps-ci.

On n'évite pas le pouvoir politique, mais on ne l'affronte plus comme jadis à travers des slogans, en rangs serrés ou dans un parti. On l'invite sur place, au local, pour conclure un pacte ou signer une charte (de non-agression, de solidarité, de respect des droits de l'homme, de droit à la dignité, etc.). Le politique s'est déplacé. Dans les zones de l'exclusion, on cherche les moyens de la survie, de la légitimité, de la solution à l'inclusion illusoire, parfois volontairement refusée. C'est valable pour l'économie comme pour la culture : on y cherche d'autres valeurs, de l'espace du refoulé à celui du tolérable, voire de l'acceptable malgré tout.

Une nouvelle idéologie ? L'histoire récente a banalisé l'idée de crise, elle en a élargi les effets, énormément agrandi les populations touchées, et elle a lié les faits planétaires il n'y a pas si longtemps continentaux, sinon nationaux. Le prolétariat n'accédera plus au pouvoir, merci camarade !

Les valeurs positives qui animent l'action, aujourd'hui, dans ces associations: solidarité pour le respect des droits de l'homme, organisation nouvelle pour le développement autocentré, formation de réseaux d'échanges au quotidien, liaison du local au global par le téléphone arabe... à défaut de moyens électroniques.

Et l'alphabétisation? Il reste bien des traces des «dispositifs» passés, des campagnes d'éradication et des utopies du développement. Beaucoup d'associations travaillent aussi pour des institutions fortes qui ont planifié la formation permanente comme substitut au travail et à la délinquance. D'autres ont opéré beaucoup de décloisonnements et expérimenté des tactiques multiples de communication, de prise de parole, d'échange de savoirs...

L'idéologie pédagogique de l'alphabétisation n'est plus un terrain fréquenté par beaucoup d'associations, sinon par dépit. Les «cahiers des charges» assurent bien la «pérennité» des associations, mais ils sont trop lourds. Dans la langue, dans les langues, comme ailleurs, on organise la résistance à l'exclusion, puisqu'on y est installé pour longtemps: des partenariats interculturels, des «co-investigations», des expositions de rue, des occupations théâtrales, des émissions de radio, des concerts, des concours d'écriture... même avec ceux qui n'auraient jamais écrit. Le séminaire de Namur s'est terminé sur cette recherche de moyens, de conditions, de lieux de diffusion de ces messages ou choses à dire plus librement et autrement.

Si l'alphabétisation, le mot (ou ses équivalents régionaux comme l'éducation de base, l'écriturisation, la lecturisation, etc.), n'est pas remplacé, ses techniques ont été replacées et transformées en d'autres lieux et d'autres circonstances, dans d'autres actions qu'on aime dire ouvertes par opposition à l'espace désormais clôturé des pédagogies et des programmes de formation de base. On en expérimente de nouvelles, moins techniques, plus tactiques, qui peuvent mettre en jeu tous les sens quand le «doigté» de l'écriture est plus ou moins expérimenté. On joue aussi à inverser l'action d'alphabétisation en la dirigeant vers les «inclus», particulièrement les «incluseurs», formateurs et autres préposés au «placement».

«Peut-on encore parler d'alphabétisation?», demande Francesco Azzimonti[6]. L'autre pédagogie auprès des exclus «riches de savoirs, d'expériences, d'histoire [...] ne sera sans doute plus l'alphabétisation», conclut aussi, sur le ton de l'interrogation, Omer Arrijs. «Et si l'alphabétisation, c'était le contraire d'une école en vase clos», conclut au conditionnel Sylvie Roy en faisant allusion à une organisation communautaire utopique, comme si elle n'était pas un peu partout déjà en expérimentation. Quant à José Luis Corzo, il termine en évoquant la fête, pour ainsi mieux inverser l'ambiance morale austère qui caractérise l'*éthos* pédagogique de bas d'échelle. La recherche en cours dans le domaine de la culture et de la langue ordinaire est elle aussi imprégnée de cet *éthos* de plaisir qui anime toutes les expériences actuelles d'alphabétisation.

NOTES

1. Ute Iachn était absente. Hise de Coster était remplacée par Maryse Perreault.

2. Le rapport du séminaire de Namur, intitulé *Stratégies d'alphabétisation dans le mouvement associatif*, est distribué gratuitement par l'Institut de l'Unesco pour l'Éducation. (En français, accompagné d'un résumé en anglais.)

3. Jean-Paul Hautecœur, « Offre généreuse, demande bloquée : le paradoxe actuel de l'alphabétisation », *ALPHA 90*, sous la direction de J.-P. Hautecœur, Québec / Hambourg, ministère de l'Éducation du Québec / Institut de l'Unesco pour l'Éducation, 1990.

4. « S'alphabétiser, c'est se donner les moyens de connaître (« lire pour comprendre le monde », pour reprendre les paroles de Freire), élever la voix quand on s'est toujours tu (écrire ce que l'on est) et communiquer aux autres ce que l'on a appris (atteindre un public) » (M. Hamilton, R. Ivanic, D. Barton).

5. Jean-Paul Hautecœur, *La recherche-action en alphabétisation*, Ottawa, Secrétariat national à l'alphabétisation, 1991. (Édition bilingue français / anglais.)

6. Francesco Azzimonti, « L'alphabétisation éclatée », *Hommes et migrations*, n° 1119, févr. 1989, p. 27-32.

ANNEXE

CHARTE POUR UN PROJET ASSOCIATIF

Des choix pour l'associatif, pour la société, pour les personnes.

Nous lançons un défi à nous-mêmes, au monde politique, à la société : gagner la reconnaissance de l'associatif en tant qu'acteur social essentiel de la démocratie.

Coordination interrégionale des associations et de leurs travailleurs (CIRAT)

CARTE D'IDENTITÉ

La genèse de la CIRAT* (Coordination interrégionale des associations et de leurs travailleurs) se situe dans les actions menées en Wallonie en 1989-1990 en réaction à ce qu'était à l'époque le projet PRIME coulé depuis en décret régional.

Dans l'effervescence du « réveil du non-marchand » (enseignement, soins de santé, etc.), le travail assumé par l'associatif faisait figure du « parent le plus pauvre... »

Plus que fragilisée par les années néo-libérales et l'ambiance du tout à la rentabilité financière, du tout à l'économique, notre action s'était peu à peu transformée dans la perception des politiques, des leaders d'opinion et du public non averti en un magma imprécis, incontrôlable et déstructuré.

De là à considérer qu'il s'agissait d'un secteur essentiellement composé de planqués structurellement inefficaces, voire idéalistes, donc peu compétents dans le meilleur des cas, il n'y avait qu'un pas qui fut allègrement franchi par nombre de responsables politiques.

Bien entendu il était temps de réagir et de démontrer que notre rôle est important, fondamental et indispensable à une société démocratique. Il faut savoir ce que l'on veut : le phénomène des banlieues en France et au Royaume-Uni, des centres-villes chez nous, les migrations, les exclusions, l'analphabétisme, le retour des soupes populaires, etc., autant de symptômes que le secteur associatif tente de gérer avec des moyens dérisoires, malgré une reconnaissance de l'action qui lui est quasi systématiquement refusée.

Au-delà des protestations spectaculaires, il était nécessaire de se pencher sur les réalités de l'associatif, sur son identité, ses emplois, son financement, etc.

Cinq jours de formation-action ont été organisés en mai et juin derniers au cours desquels nous avons réfléchi sur les enjeux de l'associatif avec des experts, des hommes politiques, des syndicalistes et des administratifs : Max DELESPESSE, Pierre GEORIS, Eugène MOMMEN, Georges REMION, Réginald SAVAGE, Philippe TYNANT, Pasquale COLLICHIO, Thierry JACQUES, Martine SIMONIS, Luc CARTON, Pierre REMAN, Jacques YERNA, Xavier MABILLE, Yves DE WASSEIGE, Étienne GROSJEAN, Albert CARTON, Jacques ZWICK, Philippe DEFEYT, Jean-Marie LEONARD.

Au terme de ces cinq journées, nous avons élaboré la CHARTE POUR UN PROJET ASSOCIATIF qui est la synthèse de nos réflexions et notre plate-forme de revendications pour les mois et les années à venir.

Aujourd'hui, plus d'une centaine d'associations, de fédérations et de travailleurs nous ont rejoint et cela ne cesse d'augmenter.

Les adhérents à la CIRAT viennent du namurois et du Hainaut, de la province de Liège et de la région de Bruxelles-capitale, de Nivelles et de Rochefort, etc.

Partout dans la Communauté française, le besoin de se réunir pour défendre le concept des P.M.A. (petites et moyennes associations) pour l'autonomie et l'idée d'économie sociale se fait sentir parce qu'il est urgent de proclamer que l'association est un concept fondamental de la démocratie et que poser la question de l'associatif c'est poser la question du choix de développement.

* CIRAT
rue P. Pastur, 36 - 1
7390 QUAREGNON
Belgique
Tel. : 65 / 64 1400

Bd. Brand Whitlock, 105
1200 Bruxelles
Belgique
Tel et Fax : 02 / 735 4939

I. L'ASSOCIATIF, UN PÔLE

I.i. Une qualité de vie pour tous

Le champ de notre action est diversifié, autant que la vie même des personnes et des groupes, leurs besoins, leur créativité : social, culturel, éducation permanente, formation, lutte contre l'exclusion, centres de jeunes, immigration, tension interculturelle, solidarité Nord-Sud, etc.

Dans la diversité de nos terrains, nous positionnons un associatif qui est déjà et qui peut devenir davantage un espace de rassemblement, d'initiatives, d'autonomie, de solidarité, qui produise du **sens** sur les plans collectif et personnel, pour les acteurs de l'associatif lui-même (ses usagers, ses travailleurs, ses promoteurs, son terrain), mais aussi la société dans son ensemble :

— en rendant accessible à tous une qualité de vie;

— en rendant plus réelle la démocratie parce qu'il ouvre des espaces d'expression;

— en participant à la production de la société, parce qu'il est un facteur de développement aussi essentiel que les agents de la croissance économique ou que les pouvoirs publics et qu'il est centré sur la dimension humaine du développement.

L'existence de l'associatif est donc un « plus » pour la société. Les petites et moyennes associations qui mènent des actions autonomes (P.M.A. pour l'autonomie) et qui pourtant n'ont guère voix au chapitre jouent un rôle irremplaçable.

I.ii. Le rapport au pôle marchand

Face au marché qui tend à noyer tout le reste de la société, nous proposons **un mode de développement** qui ne se réduise pas à la croissance du P.N.B., qui ne s'évalue pas uniquement sous forme de compétitivité, de performance, de rentabilité, de profit financier.

En Belgique, pour les années 1985 à 1990, la croissance totale du P.N.B. a été de 21,7 p. 100. Cet accroissement de la richesse nationale s'est pourtant accompagné d'une **exclusion ou, du moins, d'une précarisation croissante** qui touchent plus de 20 p. 100 de la population[1].

Pour ceux-ci, la satisfaction des droits fondamentaux (revenus décents, travail, logement, santé, éducation, etc.) est devenue plus difficile, malgré l'accroissement de la richesse globale.

Dans ce contexte, beaucoup d'associations acceptent de jouer un rôle de gestion de la précarité et de la pauvreté. Vu l'urgence, la restriction des moyens de l'association et donc l'impossibilité de mener des actions plus fondamentales, elles n'ont pas d'autre choix.

Mais notre action, par son ampleur et sa qualité, nous donne le droit de remettre en cause la société et ses choix fondamentaux. C'est d'ailleurs pour mieux les valoriser que nous sommes demandeurs d'évaluation de nos activités sur des critères établis tant par les pouvoirs publics que par nous-mêmes.

Centré sur le profit, le pôle marchand se situe comme non responsable du développement qualitatif de la société et des personnes. Les répercussions sociales, les exclusions qui sont le résultat de l'extension de la sphère de la marchandise ne sont pas pris en considération par lui. Il parvient à imposer aux pouvoirs publics un rôle de garant de la compétitivité et de la croissance.

Il ne suffit pas de parler de la dette publique financière, il faut aussi parler de la dette publique humaine et sociale. Nous proposons donc un mode de développement où l'économique soit subordonné à la satisfaction des droits fondamentaux de toute la population et à son épanouissement culturel, social et humain. Les choix de politique économique doivent être orientés en ce sens. Nous sommes des acteurs essentiels de ce développement. Nous représentons une **économie associative** :

- dont les apports de convivialité, solidarité, autonomie, liberté, éducation, culture, formation, etc., sont des dimensions

essentielles de la vie des personnes et de la société ;

- dont le pôle marchand tire largement profit, à moindre coût, notamment parce que l'associatif assume, bon gré mal gré, les conséquences des restructurations dans les entreprises : gestion sociale du chômage et de l'exclusion ;

- dont l'utilité socio-économique, indirecte ou directe, est importante même si elle est le plus souvent minimisée ou négligée, voire dénigrée.

Nous relevons les effets économiques, par exemple des actions de formation ou d'insertion menées par les associations, ou le fait que l'activité elle-même des associations comporte une dimension économique (circulation monétaire, offre de services, consommation, etc.) dont la somme n'est pas négligeable dans la production de richesses nationales.

I.iii. Par rapport aux pouvoirs publics

Face au **clientélisme** et à la **polarisation** (autour des familles idéologiques) qui marquent la vie politique et la vie associative, nous développons et pouvons développer davantage **des espaces d'expression autonomes** où puissent se dire, se diffuser, être répercutées :

- les paroles formulées sur nos terrains et dont les décideurs n'ont le plus souvent quasiment aucune idée (l'exclusion sociale est aussi une exclusion de la parole publique) ;

- les préoccupations et les propositions des travailleurs des associations qui sont eux-mêmes une composante de la sphère de précarité, notamment à cause des plans de résorption du chômage (PRC) qui sont maintenant considérés comme des emplois « normaux » des associations.

I.iv. Conséquences

Nous proposons une opération de renouveau de la démocratie par un retour de l'ensemble des citoyens dans la vie publique.

- Nous **regroupons** dans les régions et sous-régions des associations et des travailleurs situés de façons diverses (richesse des modes d'association) pour augmenter la force du pôle associatif, le sortir de sa précarité actuelle et négocier sa place par rapport aux pouvoirs publics et à la sphère marchande.

- Nous agissons pour créer un **label de qualité associative**, que ce soit dans les services offerts aux personnes ou aux groupes, dans l'action sociale ou culturelle, dans l'éducation permanente, dans la formation, dans l'action pour le changement social, dans l'analyse, la critique, la recherche d'« alternative », etc. L'évaluation en est un instrument indispensable.

- Nous proposons la création, à court terme, d'un **lieu de négociation** rassemblant les associations (y compris les P.M.A. pour l'autonomie) et les pouvoirs publics pour définir une politique et les moyens de développement du pôle associatif : un conseil pour l'associatif.

- Nous relevons l'enjeu particulier des « P.M.A. pour l'autonomie » qui, bien qu'elles soient articulées à l'ensemble associatif, n'en constituent pas moins une spécificité. Beaucoup d'entre elles dépendent des piliers constitués par les familles politiques. D'autres en sont indépendantes. Mais la plupart comportent une dimension de recherche d'autonomie dans leur action.

- Nous choisissons de mettre en évidence l'associatif comme un **enjeu prioritaire** pour toute la société et pour toutes les personnes qui forment les publics, les travailleurs, les promoteurs des associations.

- Des **alliances fortes et larges** seront nécessaires pour aboutir à une remise en cause de la domination de la sphère marchande et à un développement qualitatif global et général dont la qualité associative est une dimension centrale. Elles concernent l'ensemble du pôle dit « non marchand » ou « tiers secteur » ou « économie sociale » : associations, syndicats, enseignement, soins de santé, médias, culture, aide et action sociale, etc.

II. LES ACTEURS

Nous engageons une démarche de clarification entre les différents acteurs de l'associatif. Les associations ne sont pas des entreprises du même type que celles du pôle marchand. Beaucoup d'entre elles sont des lieux où l'on cherche des formes de gestion qui associent les travailleurs ou les usagers au projet de l'association. Elles veulent affirmer cette spécificité. Celle-ci sera d'autant plus crédible qu'elle s'accompagnera d'une plus grande clarté sur les rôles particuliers des promoteurs, des travailleurs, des bénévoles, des professionnels, des usagers. Cette clarification n'est pas de soi contradictoire avec une gestion participative.

II.i. Les usagers de l'associatif et notamment les exclus du système social

Les associations répondent à des besoins, offrent des services, organisent des activités de formation, d'éducation permanente, d'accompagnement social, d'expression culturelle, de revendication, etc.

Nous pensons que le « label de qualité associative » suppose une démarche où les usagers passent d'une attitude de simples consommateurs de services à une intervention en tant qu'acteurs dans leurs associations.

II.ii. Les travailleurs

Rupture avec la précarité — Un emploi de qualité

Nos objectifs sont :

- que l'associatif ne soit plus considéré comme un lieu de traitement social passif du chômage et de l'exclusion et que les plans de résorption du chômage ne soient plus l'emploi type de l'associatif.

- que soit mis sur pied un **plan actif particulier de l'emploi associatif** et qu'il soit financé de façon indépendante des P.R.C.

L'actuelle confusion P.R.C. / emploi conduit à un parasitage réciproque. Nous appelons à renverser le consensus qui tolère la précarité comme une fatalité. La qualité de l'emploi est une composante indispensable de la qualité associative et d'un autre mode de développement.

Nous pensons que l'associatif comme tel doit participer activement au débat en cours sur le partage du travail. Le nombre de travailleurs employés dans les associations dans le cadre des P.R.C. (par exemple 10 000 T.C.T. en Wallonie en juin 1998; 5 000 à Bruxelles) est déjà une indication des besoins réels en fait d'emplois associatifs.

II.iii. Les promoteurs

Nous visons à la reconnaissance et à la clarification de la fonction propre du promoteur associatif :

- Dans les relations employeur-travailleur, le rôle de l'employeur doit être défini.

- Par ailleurs, sur le terrain, les mêmes personnes peuvent être à la fois employeurs, travailleurs et porteurs de projets associatifs. De plus, l'enjeu proprement associatif dépasse les seules relations de travail dans « l'entreprise-association » : il concerne tout citoyen qui y est sensible. Il y a donc une fonction de promoteur associatif qui est différente de celle de l'employeur ou du conseil d'administration.

II.iv. Commissions paritaires

Nos objectifs sont :

- obtenir une représentation propre des travailleurs des P.M.A. dans les commissions paritaires existantes ou à constituer, dans le cadre des mandats syndicaux.

- obtenir une représentation propre des promoteurs des « P.M.A. pour l'autonomie » dans ces commissions paritaires. Nous proposons notamment une négociation avec la FESEP (Fédération des

employeurs du secteur de l'éducation permanente) sur les représentations des P.M.A. pour l'autonomie.

La Commission paritaire sera un outil pour la définition d'un ordre de qualité pour les travailleurs de l'associatif et, par là même, un moyen de meilleure reconnaissance de l'associatif lui-même. Par ailleurs, elle doit se compléter d'une négociation incluant les pouvoirs subsidiants aux côtés des représentants des travailleurs et de ceux des employeurs.

II.v. Les syndicats

Nous proposons **un débat et une négociation avec les organisations syndicales** sur la représentation des travailleurs, les délégations syndicales inter-P.M.A., la prise en charge par les syndicats des particularités de l'associatif, la constitution et le fonctionnement des commissions paritaires.

Les syndicats sont eux-mêmes une forme d'association. Ils sont eux aussi promoteurs et employeurs notamment de travailleurs à statut précaire. Face à l'associatif comme face aux nouveaux mouvements sociaux, ils doivent se renouveler et inventer de nouvelles façons d'être présents, de nouveaux rôles.

II.vi. Les pouvoirs publics

Ils ont un rôle important dans le financement de l'associatif mais ils ne sont pas que cela.

☐ **Nous souhaitons que soient clarifiés les fonctions et les rôles particuliers de chacun**, pouvoirs publics et associations : les critères et moyens d'un partenariat dans le cadre de tâches clairement définies.

En effet, on nous confie trop le rôle de réaliser à moindre coût ce que le service public ne peut ou ne veut réaliser lui-même. Sous la pression néo-libérale, celui-ci a trop démissionné.

☐ Nous voulons obtenir :

— une politique positive de développement de l'associatif reconnu comme prioritaire;

— un plan pour l'emploi dans l'associatif;

— un plan de **financement efficace et cohérent** de l'associatif : ses activités, ses emplois, son fonctionnement.

III. LE FINANCEMENT DE L'ASSOCIATIF

III.i. Nous souhaitons participer à la négociation sur les critères de financement des activités associatives (voir le Conseil pour l'associatif)

III.ii. Trois axes pour un financement valable

1. Réorientation des priorités budgétaires

Des faits sont révélateurs, par exemple l'aide aux entreprises qui se monte à 150 milliards sans qu'aient été précisés des critères de retombées de ces aides sur l'emploi, l'environnement, la qualité de vie, l'accessibilité de tous aux droits fondamentaux, etc., bref sans lien avec un développement global de la société au profit de l'ensemble de la population. Les aides restent des cadeaux.

Nous proposons :

☐ l'introduction dans les budgets de critères de **retombées qualitatives** pour la population;

☐ la détermination de **budgets importants pour le financement de l'associatif**;

☐ la responsabilisation du pôle marchand dans le financement de l'associatif, par exemple en élargissant les possibilités d'utilisation du fonds de 0,25 p. 100 (dont les conditions d'accès sont très limitées) ou la création d'un fonds particulier.

2. Arbitrages entre les divers pouvoirs

La Communauté française, pour soutenir efficacement l'associatif, devra

augmenter ses dépenses. Or, elle n'a que des capacités très limitées d'augmenter ses recettes. Une des possibles voies d'augmentation des capacités financières de la Communauté sera l'arbitrage avec d'autres niveaux de pouvoir, notamment les régions. Nous proposons que ces arbitrages prennent en considération de façon précise les besoins de financement propres aux associations.

3. Refinancement des pouvoirs publics

Les arbitrages ne suffiront pas. Un refinancement des pouvoirs publics est nécessaire. Or, depuis 1985, les recettes fiscales croissent moins vite que le P.N.B. Cela représente, depuis, un manque de recettes de 200 à 250 milliards. L'impôt réel des sociétés (ISOC) ne dépasse pas 20 p. 100 en moyenne[1]. Certaines parmi les plus grosses d'entre elles ne paient presque aucun impôt. La réforme fiscale a surtout profité aux couches les plus aisées de la population (les cadeaux fiscaux croissent avec les revenus)[2]. Les revenus du capital bénéficient d'un cadeau de 40 milliards par la réduction du précompte mobilier. Le refinancement suppose une nouvelle réforme de la fiscalité des sociétés, des personnes et de la propriété.

III.iii. La boule de neige de la dette des associations: une composante de la dette publique

Les retards dans les paiements des subventions ont contraint beaucoup d'associations à s'endetter lourdement et à cumuler les charges d'intérêt. Pour rappel, celles-ci ne sont pas subsidiables par les pouvoirs publics. Dès lors, ces derniers doivent être responsabilisés par rapport à cette dette et en assumer la charge dans la mesure où les retards dans les subventions en sont la cause.

Nous réclamons:

- une accélération effective de la procédure de liquidation des paiements de subsides;
- la mise sur pied d'un système de prêt sans intérêt;
- le paiement automatique d'avances aux associations agréées.

III.iv. Un certain nombre d'activités associatives doivent être prises en charge à 100 p. 100 par les pouvoirs publics

- Celles qu'ils délèguent;
- Celles qui ne peuvent se financer par elles-mêmes, notamment dans le cadre de la lutte contre l'exclusion ou pour l'accès de tous à la satisfaction des droits les plus fondamentaux.

Des formules qui garantissent l'autonomie de ces activités sont possibles, même dans les cas où la subsidiation atteint 100 p. 100.

IV. L'EUROPE

Quelle place sera faite à «l'économie associative» dans «l'Europe des marchands»? Y aura-t-il une Europe associative outre les lobbies qui se mettent en position déjà?

Nous participerons au regroupement des associations de base qui se fait jour dans différents pays européens.

Nous réclamons une amélioration du fonctionnement des fonds tels que le Fonds social européen, les programmes de lutte contre la pauvreté, etc., dont l'accès est trop limité et les retards de paiement considérables.

NOTES

1. Note de conjoncture du ministère des Finances, mai 1991.

2. J. ZWICK, *Rapport à l'exécutif de la Communauté française*, juillet 1990, p. 5-6.

L'auteur signale que l'évaluation de la pauvreté n'est pas aisée. Il se réfère notamment à des études réalisées, en 1985, sur la base des revenus, notamment celles de :

Het Centrum voor Sociaal Beleid :

6,3 p. 100 de la population est en situation de pauvreté objective, c'est-à-dire qu'elle dispose de moins de 75 p. 100 du minimum socio-vital;

21,2 p. 100 « de la population est en état de précarité objective.

L'Université de Liège :

5,3 p. 100 de la population est en état de pauvreté extrême (dispose de moins de 24 000 FB par ménage et par mois);

6,8 p. 100 de la population ne dispose pas du revenu médian des ménages (25 000 FB);

27,6 p. 100 de la population est en état de pauvreté relative, c'est-à-dire qu'elle dispose de moins de 80 p. 100 du revenu médian des ménages (40 000 FB).

Il convient d'ajouter que la pauvreté ou la précarité ne se définissent pas seulement à partir des revenus, mais aussi par rapport à la satisfaction d'autres droits fondamentaux : travail (accroissement du nombre de postes de travail atypiques), logement, santé, éducation, culture, etc.

3. Yves de WASSEIGE, lors de la formation action de la CIRAT le 15 mai 1991.

4. Selon Jean HINDRINKS, chercheur à l'IRES et aux facultés N.D.D.P. à Namur, après la réforme MAYSTADT « les revenus inférieurs à 750 000 FB (66 p. 100 des contribuables) ont eu moyenne des réductions d'impôt sur les personnes physiques de 2,9 p. 100 de leurs revenus imposables tandis que les revenus supérieurs à un million et demi (5 p. 100) ont, en moyenne, des réductions de cet impôt par rapport à leurs revenus imposables presque deux fois plus élevées. Au-delà de 14 millions, la baisse du taux global d'imposition est supérieur à 19 p. 100. »
Les réductions de cet impôt entraînent des accroissements du revenu disponible de 0 p. 100 pour les plus pauvres (20 p. 100 des ménages qui en raison de leurs bas revenus ne paient pas ou pas assez d'impôt pour profiter de la réforme fiscale) à 37 p. 100 pour les plus fortunés (cf. *Tendances* du 5 juillet 1990).

5. Ph. DEFEYT, *Le Soir*, 11 juillet 1990; *Tendances*, *op. cit.*

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

9192-0862

Dans la même collection:

ALPHA 90 — Recherches en alphabétisation
ALPHA 90 — Current Research in Literacy

On peut se procurer ces publications aux adresses suivantes:

— si vous résidez au Québec

la Direction régionale du ministère de l'Éducation de votre territoire

— autres provinces du Canada

Madame Solange Cyr
Ministère de l'Éducation
Direction des communications
Centre de documentation
Édifice Marie-Guyart,
1035, rue De La Chevrotière, 11e étage
Québec (Québec)
G1R 5A5

— autres pays

L'Institut de l'Unesco pour l'Éducation
Service des publications
Feldbrunnenstrasse 58
D-2000 Hamburg 13
Allemagne
Téléphone: 40 44 78 43 Télécopieur: 40 410 77 23

(Inclure DM 10, pour frais de port et de manutention)